

**Universidade de Lisboa**



**O Quotidiano na Arte : Projeto de Oficina de Artes com Alunos do 12º ano**

**Ana Patrícia Alonso Carlos Filipe**

**Mestrado em Ensino de Artes Visuais**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientada pela Professora Doutora**

**Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa**

**2019**



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente relatório. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática do plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta e de Boas Práticas da Universidade de Lisboa

Universidade de Lisboa, 27 de Novembro de 2019

Ana Patrícia Alonso Carlos Filipe

---

# Índice Geral :

<b>Resumo .....</b>	<b>ix</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>xi</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>2</b>
1.Enquadramento teórico	
1.1. O quotidiano na sociedade .....	4
1.2. A teoria de Henri Lefévre.....	4
1.3. A teoria de Michel de Certeau .....	6
1.4. O quotidiano na arte .....	8
1.4.1. O quotidiano na arte do século XIX – O Impressionismo.....	8
1.4.2.. A pintura de Degas e o quotidiano na arte .....	9
1.4.3. O quotidiano na arte no século XX- O Dadaísmo.....	12
1.4.4. O quotidiano na arte de Marcel Duchamp, na A Pop Art e as teorias de Arthur Danto .....	14
1.4.5. O quotidiano na obra de Helena Almeida .....	17
1.4.6. O quotidiano na arte contemporânea, obras de Nan Goldin e Sophie Calle ...	20
<b>Capítulo II Metodologias de Ensino</b>	
2.1 .Teorias e práticas da educação artística .....	24
2.2. Antecedentes da Cultura Visual .....	27
2.3. A Cultura Visual como teoria Estética .....	29
2.4.A Cultura Visual enquanto abordagem pedagógica .....	30
<b>3. Capítulo III Metodologias da Investigação</b>	
3.1. Opções metodológicas .....	43
3.2. O Estudo de caso.....	44
3.3. Modelos da investigação- ação .....	47
3.4. Métodos da recolha de dados .....	47
3.4.1. Análise dos dados .....	48

3.5.O inquérito – definição .....	49
-----------------------------------	----

## **Capítulo IV - Prática Pedagógica Supervisionada e Análise dos dados**

4.	
Introdução.....	52
4.1. Contexto escolar .....	53
4.1.1. A Escola Secundária Virgílio Ferreira .....	53
4.1.2. Caraterização e enquadramento da escola.....	54
4.1.3.Comunidade Escolar .....	55
4.2. Orientações estratégicas o Projeto Educativo .....	56
4.2.1.Missão da Escola .....	57
4.2.2 .Visão .....	58
4.3. O professor cooperante .....	58
4.4. Caraterização da turma .....	59
4.5. Planificação da ação o quotidiano na arte .....	60
4.6. Objetivos .....	61
4.7 .Conteúdos.....	62
4.8.-Atividades .....	62
4.9. Abordagem pedagógica do tema .....	62
5.- A apresentação de diapositivos .....	63
5.1. Estratégias de ensino utilizadas .....	67
5.2. Descrição das aulas lecionadas .....	68
5.3. Avaliação dos trabalhos dos alunos .....	80
5.4.Analise dos resultados .....	86
5. Analise dos questionários.....	86
5.4.1 . Questionário 1 – Avaliação da visita á Gulbenkian- o quotidiano na arte ...	86
5.4.2. Questionário 2 - Preparação para a aula o Quotidiano na arte.....	88

5.4.3. Questionário 3 – Auto-avaliação sobre o trabalho em aula – O cotidiano na arte.....	90
5.5. Conclusão .....	93
5.6. Anexos.....	97
5.7. Referências Bibliográficas.....	110

## Índice de Figuras :

Fig. 1 Edward Degas, As Engomadeiras 1884.....	12
Fig.2 Helena Almeida Seduzir 1995 .....	19
Fig.3 Helena Almeida Ouve-me 1978.....	19
Fig.4 Helena Almeida Negro Espesso 1995.....	20
Fig.5 Helena Almeida Tela Habitada 1976.....	20
Fig.6 Diapositivo 1 Obras do Dadaismo.....	64
Fig.7 Diapositivo 2 Obras de Marcel Duchamp.....	64
Fig.8 Diapositivo 3 Obras de Andy Warhol e Roy Liechestein.....	65
Fig.9 Diapositivo 4 Obras de Edward Hopper.....	65
Fig.10 Diapositivo 5 Obras de Sophie Calle.....	71
Fig.11 Diapositivo 6 Obras de Nan Goldin.....	71
Fig.12 Trabalho de aluna :Espaço Habitado.....	72
Fig.13 Trabalho de aluna: Espaço Habitado.....	72
Fig.14 Trabalho de aluna :Espaço Habitado.....	72
Fig.15 Processo de trabalho de aluna.....	73
Fig.16 Trabalho de aluna: Espaço Habitado.....	73
Fig.17 Trabalho de aluna :Espaço Habitado.....	73
Fig.18 Processo de trabalho de aluna.....	74
Fig.19 Trabalho de aluna: Espaço Habitado.....	74
Fig.20 Trabalho de aluna: Espaço Habitado.....	76
Fig.21 Trabalho de aluna: Espaço Habitado .....	77
Fig.22 Processo de trabalho de aluna .....	77
Fig.23 Trabalho de aluna: Quotidiano.....	77
Fig.24 Trabalho de aluna: Quotidiano.....	78
Fig.25 Trabalho de aluna :Quotidiano.....	78
Fig.26 Trabalho de aluna: Quotidiano.....	78
Fig.27- Processo de trabalho de aluna.....	79

Fig.28 Trabalho de aluna: Quotidiano.....	79
Fig.29 Processo de trabalho de aluna.....	79
Fig.30 Trabalho de aluna Quotidiano.....	79
Fig.31 Trabalho de aluna: Quotidiano.....	80
Fig.32 Processo de trabalho de aluna.....	80
Fig.33 Processo de trabalho de aluna.....	81



## Resumo

O relatório da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino em Artes Visuais dá conta do processo de investigação-ação desenvolvido durante o ano letivo de 2018-2019, na Escola Secundária Vergílio Ferreira, em Telheiras, com uma turma do 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Oficina de Artes.

Este relatório inclui uma parte de natureza investigativa: fundamentação teórica sobre o quotidiano na arte (conteúdo do projeto desenvolvido) e sobre as metodologias de ensino e de investigação que considerámos adequadas à planificação, implementação e análise dos resultados da unidade de trabalho; à qual se segue uma parte de natureza empírica e analítica: a apresentação da concretização da experimentação plástica e técnica do projeto com os alunos, assim como a respetiva avaliação dos resultados alcançados, a partir da comparação entre os questionários de diagnóstico e os questionários finais de auto-avaliação. A unidade de trabalho adota a metodologia de projeto, tendo como tema o Quotidiano na Arte. Foram escolhidas obras de Helena Almeida, Andy Warhol, Nan Goldin e Sophie Calle como artistas de referência para o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos. Após a apresentação e discussão de obras destes artistas, os alunos desenvolveram trabalhos, procurando explorar a ideia de quotidiano na arte, incluindo os quotidianos dos seus universos pessoais, para que os projetos assumissem uma dimensão estética própria.

No contexto da proposta pedagógica, os alunos realizaram dois exercícios de experimentação e criação plástica: o primeiro, uma fotomontagem composta por diferentes imagens de auto-retratos, um trabalho sobre o seu quotidiano, a partir da obra de Helena Almeida; e o segundo, uma fotomontagem com intervenção plástica, a partir de imagens fotográficas exclusivamente dos seus quotidianos, que culminou em trabalhos onde se tornou explícito o seu entendimento do quotidiano na arte.

O processo de criação dos alunos deu origem a trabalhos plásticos que se apresentaram na forma de portfolio e trabalhos finais, que constituíram a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem, analisadas no último capítulo. Os alunos ampliaram os seus conhecimentos sobre arte contemporânea e mostraram-se recetivos e motivados para trabalhar o tema do quotidiano na arte e adquiriram competências nos níveis da observação e interpretação dos universos pessoais dos seus quotidianos; e também ao nível

da composição formal e da técnica da fotomontagem que aplicaram em projetos pessoais que alcançaram um bom nível de qualidade estética.

**Palavras –chave-** Quotidiano, arte, experimentação plástica, processo criativo

## **Abstract**

The Supervised Teaching Practice report under the Master of Arts in Visual Arts gives an account of the action research process developed during the 2018-2019 school year at the Vergílio Ferreira Secondary School in Telheiras with a 12th grade class of the Scientific-Humanistic Course of Visual Arts, in the discipline of Art Workshop.

This report includes an investigative part: theoretical background on everyday life in art (project content developed) and the teaching and research methodologies that we considered appropriate for the planning, implementation and analysis of the results of the work unit; This is followed by an empirical and analytical part: the presentation of the implementation of the project's plastic and technical experimentation with the students, as well as the respective evaluation of the results achieved, from the comparison between the diagnostic questionnaires and the final questionnaires of self-evaluation.

The work unit adopts the project methodology, having as its theme the daily life in Art. Helena Almeida, Andy Warhol, Nan Goldin and Sophie Calle were chosen as reference artists for the development of students' works. After presenting and discussing the works of these artists, the students developed works, trying to explore the idea of everyday life in art, including the daily life of their personal universes, so that the projects took on their own aesthetic dimension.

In the context of the pedagogical proposal, the students performed two exercises of experimentation and plastic creation: the first, a photomontage composed of different self-portraits images, a work about their daily life, from Helena Almeida's work; and the second, a photomontage with plastic intervention, based on photographic images exclusively from his daily life, which culminated in works where his understanding of everyday life in art became explicit.

The process of creation of the students gave rise to plastic works that presented in the form of portfolio and final works, which constituted the formative and summative assessment of learning, analyzed in the last chapter.

Students broadened their knowledge of contemporary art and were receptive and motivated to work on the theme of everyday life in art and acquired skills in the observation and interpretation of the personal universes of their daily lives; and also in terms of the formal composition and photomontage technique they applied to personal projects that achieved a good level of aesthetic quality.

**Key words** Daily life, art, plastic experimentation, creative process

## **1. Introdução**

O relatório que aqui se inicia descreve e analisa a investigação-ação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, sob orientação da Professora Doutora Ana Sousa . A ação decorreu durante o ano letivo de 2018/19 na Escola Secundária Vergílio Ferreira , com uma turma do 12º ano do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Oficina de Artes, e colaborou a Professora Graça Vale como professora cooperante.

A investigação-ação articula teoria e prática. Seguindo esta lógica metodológica, as principais ferramentas de registo e recolha de dados adotadas foram a observação participante e o registo fotográfico. Foi igualmente criado um questionário de resposta aberta, acerca da unidade curricular dada como instrumento de avaliação qualitativa da unidade lecionada.

O tema da investigação surgiu do cruzamento entre a observação da necessidade de criação de estratégias de aproximação aos alunos e a já por nós iniciada pesquisa no âmbito das relações entre arte (dos séculos XIX, XX e XXI) e quotidiano, que se ajusta aqueles que são os conteúdos e métodos de trabalhos propostos para o ensino de Oficina de Artes no 12º ano. . Assim, propusemo-nos desenvolver as seguintes questões: Como fazer um projeto a partir do quotidiano dos alunos, recorrendo a imagens oriundas da sua vida (escolar e/ou extraescolar)? Como se exprime(m) esse(s) quotidiano(s) sob a forma de projetos artísticos dos alunos? Qual a relação entre as obras dos vários artistas estudados e os trabalhos dos alunos?

Esta Unidade de Trabalho consistiu no desenvolvimento de um projeto onde foi trabalhada sobretudo a relação entre o quotidiano dos alunos e a sua transformação em objeto artístico. Esta Unidade de trabalho teve uma visita de estudo à Gulbenkian, uma componente teórica, uma componente de trabalho prático, com o uso da fotografia, e uma componente projetual.

Assim, perante a observação de algumas dificuldades reveladas pelos alunos em desenvolverem projetos criativos de forma autónoma, possivelmente por não assimilarem os conteúdos das várias fases do projeto, decidimos desenvolver

esta unidade de trabalho recorrendo a uma abordagem metodológica participativa e informativa das diferentes fases, para que se tornem conscientes delas e, conseqüentemente, superarem as dificuldades observadas.

Estas dificuldades e diferentes fases do projeto serão analisadas no Capítulo IV no âmbito da prática de ensino supervisionado.

No capítulo I serão investigadas a parte de fundamentação teórica do cotidiano na arte do século XIX, XX; e XXI. Serão apresentadas em primeiro lugar teorias críticas de Henri Lefebvre e Michel de Certeau que visam uma fundamentação teórica crítica do cotidiano na sociedade e sua importância para o bem estar social do cotidiano.

De seguida serão apresentadas as fundamentações teóricas do cotidiano na arte, tendo a sua fundamentação na obra de artistas como Edward Degas, o Dadaísmo, a Pop Art e Marcel Duchamp suportadas pela teoria de Arthur Danto. Depois serão apresentados artistas contemporâneos como a Helena Almeida, Nan Goldin e Sophie Calle e sua importância no seu fazer artístico que contribui para o estudo do cotidiano na arte contemporânea.

No capítulo II são apresentadas metodologias de ensino. As metodologias de ensino centram-se na aprendizagem da cultura visual no projeto dos alunos de Oficina de artes, o cotidiano na arte. Uma grande parte das metodologias de ensino foram apresentadas durante a visita de estudo à Gulbenkian centrando-se na aquisição de conhecimentos da cultura visual erudita na mostra de obras de arte na exposição com o tema o cotidiano na arte. Exploro estas metodologias como parte integrante do ensino nas aulas de Oficina de Artes. Também foi mostrado um powerpoint com informação relevante de vários artistas contemporâneos para os alunos construírem as suas imagens sobre o cotidiano. A análise destas metodologias de ensino foram realizadas segundo a metodologia do ensino pela cultura visual, adotei as reflexões de Charreu , Hernandez, e Fredman e Stuhr onde o currículo baseado na cultura visual têm em consideração as experiências dos estudantes na sua vida quotidiana e nas sua vida futura.

No capítulo III nas metodologias de investigação adotei uma abordagem metodológica de natureza qualitativa , com a minha observação participante e com o

auxílio dos questionários qualitativos às atividades das aulas. Em relação aos métodos de investigação os modelos que segui na investigação-ação é o modelo de Stake na investigação do estudo de caso. Os estudos de casos têm as características da investigação qualitativa. O estudo de caso organiza-se segundo as etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos.

No capítulo IV deste relatório estudei a escola secundária Vergílio Ferreira e o seu contexto histórico e social assim como as características da professora cooperante e da turma com a qual desenvolvi trabalho. Segue-se a descrição das aulas e a avaliação que foi formativa, apenas qualitativa no que respeita a dar notas aos alunos. No entanto também tive de apresentar uma avaliação quantitativa baseada na avaliação qualitativa para dar as notas de classificação final aos alunos na disciplina.

No final apresento neste capítulo IV uma análise dos questionários aos alunos que refletem as práticas realizadas e na sua avaliação final tiveram bons resultados, onde os alunos fizeram a sua autoavaliação como sendo bastante positiva. Por último destaco o papel que a orientadora e a professora cooperante tiveram na realização deste relatório contribuindo para a sua boa execução e cuja ajuda foi muito pertinente e valiosa.

# **Capítulo I**

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1 O quotidiano na sociedade**

O quotidiano foi analisado socialmente por diversos teóricos. Apresentarei aqui teorias de Henri Lefébvre e de Michel de Certeau . De Henri Lefébvre a partir do livro A vida quotidiana no mundo moderno no capítulo apresentação de uma pesquisa e algumas descobertas Edições Gallimard 1968.

De Michel de Certeau foi realizado uma pesquisa a partir do livro a Invenção do quotidiano no capítulo “ um lugar comum uma linguagem ordinária “ Editora Vozes 1998.

Pelas práticas do quotidiano pode-se atingir uma libertação criativa, de modos de estar diferentes da rotina das tarefas do dia-a-dia. Estas teorias visam um aprofundamento teórico crítico da sociedade e dos seus processos sociais, tendo em vista o aspeto criativo do quotidiano, e sendo o suporte do que se irá desenvolver nos estudos sobre quotidiano na arte.

Esta será a tarefa de apresentar o quotidiano na arte, e como ele foi expresso por diferentes artistas em diferentes épocas e será parte do estudo deste relatório.

### **1.2. A teoria de Henri Lefébvre**

Henri Lefébvre ( Hagetmau 16 de Junho de 1901, 29 de Junho de 1991) foi um filósofo marxista e sociólogo francês. Estudou filosofia na Universidade de Paris onde se graduou em 1920.

Henri Lefébvre aborda o quotidiano a partir da sua vertente filosófica.

Diz que a partir do século XIX desloca-se o centro da reflexão, abandona-se a especulação para se aproximar da vida de todos os dias e da consciência. A obra de Marx e as ciências sociais determinam esse trajeto.

O quotidiano será nem uma direção de vertigem, nem um obstáculo, mas

simultaneamente um campo e um processo, uma etapa e um trampolim, um movimento composto por momentos (necessidade, trabalho, gozo- produtos e obras- interação dialética.

O quotidiano na sua trivialidade compõem-se de repetições : Gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (os das mãos e do corpo e também o das peças e dos dispositivos) Horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade, etc. O estudo da atividade criadora (da produção) conduz à análise da re-produção isto é, às condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem , re-começam e re-tomam as suas relações constitutivas, ou pelo contrário se transformam através de modificações graduais ou saltos. (Levébvre; 1968: 38)

Levébvre trata de caracterizar a sociedade em que vivemos, que engendra a quotidianidade.

Segundo Lefébvre apresenta-nos uma leitura do caráter trágico da vida quotidiana - a tensão entre os seus diferentes elementos e potencialidades. Pretende revelar não somente os aspetos negativos do modo de vida, mas também a riqueza escondida sob as duras condições enfrentadas pelos trabalhadores. A ambiguidade é o aspeto central do quotidiano.. Ao contrário, no quotidiano estão contidas, além das adversidades que caracterizam a vida dos trabalhadores, as possibilidades de produzir uma vida nova: por trás da miséria dos trabalhadores esconde-se uma autêntica capacidade produtiva e criadora

Segundo Lefébvre com o capitalismo a sociedade muda e com ela as coisas, as pessoas, relações. A libertação dar-se-á com o rompimento do sistema capitalista, seguindo-se a transformação das relações sociais, e a libertação política. Há no sistema capitalista uma *miséria do quotidiano*: as tarefas fastidiosas, a vida da classe operária, as relações elementares com as coisas, com as necessidades e o dinheiro. Por outro lado há uma grandeza do quotidiano : a continuidade , a vida que se prolonga, a apropriação do corpo, do espaço do tempo, e do desejo.

Segundo Lefébvre Legitima-se a formulação do projeto revolucionário: recriar um estilo, reunir os fragmentos dispersos da cultura numa metamorfose do quotidiano. Os lazeres do quotidiano têm um papel cada vez maior na sociedade capitalista, tornando-se a distração, o divertimento, o descanso indispensáveis.



A sociedade do consumo é formada com o consumo dos bens materiais e culturais, e este se amplia e aumenta. Nesta sociedade do consumo a publicidade têm um papel dominante e torna-se a ideologia dominante dessa sociedade, como se demonstra pela eficácia da propaganda que imita os processos publicitários. O que encobre e modela essa ideologia é o cotidiano que contém todos os objetos (vestuário, alimentação, mobiliário) Constrói-se um ser humano como um consumidor e o ato de consumir torna-se arte de consumir.

Lefebvre chama a esta sociedade contemporânea, a sociedade burocrática de consumo dirigida. A grande contribuição de Lefebvre ao pensamento marxista reside na reorientação da reflexão acerca do cotidiano como primeiro lugar de exploração, da dominação e da luta. Lefebvre teoriza com reflexões sobre o poder, quando declara que o poder é onnipresente e estende-se até o fundo da consciência de cada indivíduo

Na conclusão de Lefebvre, os elementos mobilizados contra a realidade alienada, sejam eles o sonho e a arte ou a poesia e as formas modernas assumidas pela festa, deviam ser criticados pela realidade quotidiana em função do parcial e provisório. A superação das alienações no interior das relações modernas não poderia ser empreendida a partir de algo alheio ao cotidiano. Por isso, nas palavras de Lefebvre, “o homem será cotidiano ou não será” (1968: 140)

### **1.3. A teoria de Michel de Certeau**

Michel de Certeau (Chambéry, 1925, Paris 1986) foi um historiador e erudito francês. Intelectual jesuíta dedicou-se ao estudo das áreas da psicanálise, filosofia, ciências sociais, teologia, teoria da história entre outras.

O livro de Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano*, foi elaborado a partir de uma pesquisa coletiva entre os anos de 1974 e 1978, que investigava o entendimento sobre culturas plurais. Baseia-se num amplo debate epistemológico sobre a própria profissão de historiador; inclusive, dialogando intensamente com Pierre de Bourdieu, e o foco de Certeau (1998:13) é a pesquisa da “proliferação

disseminada “ de criações anônimas e perecíveis irrompem com vivacidade e não se capitalizam”.

Para Certeau (1998: 37-38), o importante são as “operações dos usuários dadas a partir do explicitar das combinatórias que compõem a cultura.

Na sua concepção, os usuários não são passivos , ou meros recetores de algo unitário produzido por outros (numa noção de “atomismo social”)

Ao contrário, devem ser consideradas as suas práticas (ou “maneiras de fazer” quotidianas ) que são intrinsecamente articuladas às atividades sociais. São os modos de operação, cuja análise para Certeau mostra que a relação social determina os termos e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente das suas determinações relacionais segundo Hermann .

O funcionamento, para Certeau (1998 : 79), na “maneira de utilizar sistemas impostos que constitui a resistência à lei histórica de um estado e suas legitimações dogmáticas”.

### Segundo Machado

a contribuição da teoria social de Certeau (1998) dá relevância aos sujeitos esquecidos pela história, por meio de narrativas que contemplem as artes de fazer, ou melhor, as artes de sobrevivência daqueles considerados mais fracos nas estruturas sociais. Certeau (1998) sugere que os investigadores mergulhem no quotidiano da vida social, de modo a interpretar na invisibilidade das práticas aquilo que se encontra no consumo não passivo dos sujeitos a ordens estabelecidas, erguidas de um lugar próprio. Desta forma, os conceitos de espaço, lugar, próprio, outro, estratégias e táticas são de fundamental importância para o conhecimento da vida quotidiana (CERTEAU, 1998) ao permitir descortinar a capacidade dos sujeitos de rejeitarem ordens estabelecidas em micro situações. (Machado: 2017: 25)

Para Certeau (1998), a cultura nasce e é constituída nas práticas quotidianas, ou seja, a cultura tem como ponto central a heterogeneidade na sua constituição, que se realiza pelo meio das artes de fazer dos indivíduos, num estado de permanente construção.

.Os sujeitos no quotidiano de Certeau (1998), ora podem estar em locais próprios no

quotidiano , ou como numa situação de estratégias, ou então a realizar táticas de maneira transgressiva. A cultura constroi-se então pelas diversas maneiras de estar quotidianas.

#### **1.4. O quotidiano na arte**

"O banal, o quotidiano, o óbvio, o comum, o ordinário, o infra ordinário, o barulho de fundo, o habitual?(...) Como falar destas coisas comuns, como encontrá-las, como as trazer à visibilidade, deturpá-las da escória em que estão atoladas, como dar-lhes significado, uma voz, para, finalmente, falarem do que é, de quem somos nós." Georges Perec, *Espèces d'espaces*, 1974 (citado por Johnstone, 2008:12)

Neste capítulo pretende-se analisar e investigar dentro duma abordagem teórica que na prática do ensino supervisionado foi dado na unidade didática durante as aulas, daquilo que foi o uso do tema do quotidiano na arte moderna. Identificamos o ato artístico com o original, mas com o surgimento da Revolução Industrial e dos novos paradigmas culturais que a arte se têm aproximado da vida real, dos seus gestos quotidianos e banais. Esta aproximação ao quotidiano, onde a arte vai ao quotidiano deu-se com muita ênfase no século XIX com os Impressionistas e com a exploração dos ambientes dos seus quotidianos, a vida boémia do café e os seus personagens. Expandiu-se depois para o século XX, na entrada do quotidiano na arte, para as vanguardas artísticas com os Dadaístas e Surrealistas que faziam uma crítica à sociedade e ao seu quotidiano. Teve também um grande expoente na forma como surgiram os ready-made de Marcel Duchamp, e mais tarde com a Pop Art e com Andy Warhol que aproximou a arte do banal do consumo de todos os dias.

##### **1.4.1. O quotidiano na arte do século XIX – O Impressionismo**

O modernismo no seu começo no século XIX vai-se separando da arte da tradição e da imitação e os temas tornam-se mais abrangentes sem terem a tarefa da idealização do mundo. Os impressionistas querem criar um novo mundo ótico como oposição ao realismo da descoberta da fotografia e aproximam-se dos seus registos fotográficos da vida do quotidiano. Manet rejeita o lirismo das poses e os

impressionistas levam as paisagens até aos subúrbios, dos cafés, das ruas. A integração dos conteúdos da cultura do quotidiano nas obras faz parte da tendência modernista e, todos os elementos são dignos e podem entrar nas criações artísticas numa renúncia à organização hierárquica e dos temas clássicos sacros da arte.

O Impressionismo teve as suas inovações técnicas no tratamento da luz e na forma de pintar. Claude Monet teve a sua expressão para fixar uma impressão das suas paisagens e ambientes do quotidiano. A natureza não é uma matéria de reflexão mas uma fonte imediata de sensações puras.

“Renunciam às preparações tradicionais, e à habitual visão das formas das luzes e do motivo. Substituem-nas por um método em que o imaginário tem sempre um papel a desempenhar, por um trabalho de fixação dos puros dados dos sentidos, do sentido ótico” (Francastel, 1974:21)

Outro pintor importante é Renoir, que através dos seus ambientes de gestos de lazer do quotidiano, pinta a vida da cidade. Renoir é um pintor de costumes e inventor de uma vida popular, procura não a reprodução realista da vida quotidiana mas sim a sugestão e a equivalência.

#### **1.4.2. A pintura de Degas e o quotidiano na arte**

A obra urbana do pintor francês retrata as cenas do quotidiano, numa procura de um realismo que se relaciona com a fotografia encontrando-se os motivos das suas pinturas em gestos surpreendidos pelo observador. Degas tinha as qualidades de um observador atento da sociedade do século XIX, deixando-nos retratos de mulheres, bailarinas e cantoras nas suas atividades quotidianas.

Degas identifica-se com a atitude do *flâneur*, onde testemunha a vida da cidade moderna e boémia. O artista *flâneur* não é somente caracterizado por uma certa forma de vestir e por certos modos mas sim pela sua observação omnipresente, numa atitude que se apodera do quotidiano. O olhar de Degas está sempre atento para agarrar o “instante imprevisto” (Baudelaire) que o *flâneur* procura.

## Segundo Baudelaire ( 2013: 24)

Para o perfeito flaneur, para o observador apaixonado, eleger domicílio no número, no ondeante, no movimento, no fugitivo e no infinito é um imenso prazer. Estar fora de casa e sentir-se em casa onde quer que se esteja; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer escondido do mundo, tais são alguns dos menores prazeres destes espíritos independentes, apaixonados, imparciais, que a linguagem pode dificilmente definir. O observador é um príncipe que anda incógnito por toda a parte.

A partir de 1872 a obra de Degas inicia uma rutura progressiva acentuada com todas as fórmulas acadêmicas. Intensifica-se o interesse pelo tema das bailarinas e, pela primeira vez, introduz, como figuras principais, dançarinas em ação ou em repouso. Retrata o que acontece no palco e por trás dele, nas aulas, nos ensaios. Exame de dança (1880) e O Foyer da dança na Ópera da Rua Pelletier (1880) assinalam o início do novos temas.

A técnica do pastel, até então usada por Degas em seus esboços e em algumas paisagens, passa a ser a sua técnica de preferência nos seus inúmeros retratos.

Com a elaboração de O Pédicure, Despeito, Melancolia, Interior e Praça da Concórdia inicia uma nova fase de pintura, culminando com suas telas de séries — corridas, lavadeiras, modistas, dançarinas e mulheres no toucador — em que analisa as atitudes do corpo humano em ação, procurando uma síntese dos gestos. Degas retrata as atitudes do quotidiano nestes quadros transmitindo os personagens dos seus quadros em várias atitudes de gestos surpreendidos pelo observador, numa espécie de voyeurismo atento social.

Observador das cenas da vida moderna, Degas interessa-se pelos quotidiano dos artistas dos café-concerto e pelos frequentadores dos ambientes noturnos de Paris.

Entre 1875 e 1878 compõe O Absinto, Cantora de café-concerto, Mulheres diante de um café, à tarde, e o Café-concerto: Aux Ambassadeurs.

No quadro o Absinto retrata seu amigo Desloutin e a atriz Eilen Andrée, sentados num bar bebendo absinto num retrato da vida boémia de Paris.. Em Mulheres diante de um café, à tarde Degas passa do interior do café- concerto ao

terraço e retrata os gestos quotidianos das mulheres que vivem à margem da sociedade.

A inovação impressionista exprime-se no tratamento das cores e no relegar as formas para um segundo plano. No quadro *Café Concerto aux Ambassadeurs*, o verde das árvores e o branco das luzes, assim como a plateia ao lado dos retratos das cantoras, mostram o pulsar da sociedade parisiense.

O quadro apresenta dois planos nítidos. O primeiro, formado pelo público e pelos músicos, retratado num plano pelos ombros dos personagens, num conjunto de chapéus, permanece na sombra, para conduzir a atenção do observador ao segundo plano. Este é representado pelo palco e pela paisagem de fundo. No palco está a cantora, tendo ao seu lado direito, um grupo de atrizes, aguardando na cena. A figura projeta a sua voz e sobressai-se, pela cor vermelha do vestido e pela posição que ocupa no quadro, entre as cores sombrias do primeiro plano e o azul, o amarelo e o branco clareados, do fundo da tela. Degas captou, com determinante realismo, o instante preciso das cenas quotidianas do mundo do espetáculo.

Degas também vai retratar personagens dos seus quadros no seu quotidiano de trabalho, é o caso das *Engomadeiras 1884*, onde explora o universo alienante do trabalho. As figuras são captadas como de costume por um olhar atento e que surpreende em gestos como o bocejar e o espreguiçar.

Através da forma clássica e do tratamento da luz e reflexos impressionistas, Degas estuda o gesto de suas personagens em ação, na rua, no atelier, no café-concerto, nas casas comerciais, nas corridas de cavalo, no toucador, no teatro. A sua procura de realismo não é uma reprodução da realidade, mas sim o captar a essência e o caráter íntimo e quotidiano. O vulgar e o comum servem como incentivos para seu processo criativo, e fazem das suas obras testemunhas de uma época através de modelos representativos e típicos de sua própria classe social.



Fig.1 Edward Degas, As Engomadeiras 1884

### 1.4.3. O quotidiano na arte no século XX- O Dadaísmo

Para este capítulo basei-me no artigo de António Rodrigues (2007) *Introdução ao Dadaísmo: 3d – Os Dez Mandamentos Dada*, e Simone Martins e Margaret Imbrosi O Dadaísmo.

A rejeição de valores, regras e crenças estabelecidas em prol da liberdade individual, da celebração da espontaneidade e da criatividade fez os artistas do Dadaísmo começarem a incorporar fragmentos de objetos usados no quotidiano nas suas obras, a reformularem objetos do seu quotidiano. Artistas como Arp (1886-1966) com as suas colagens, sugere que as rotinas e convenções que constituem a nossa vida diária fossem reformuladas de maneiras imaginativas. Trabalhou os objetos banais do quotidiano, com os materiais reais, explorando a concretude nas suas colagens e assemblages. Os materiais não pertencem a uma hierarquia, são ordinários, de uso comum.

O dadaísmo desenvolve novas linguagens e estéticas onde se pretende

ultrapassar a barreira arte/vida, reformulando a própria arte.

“Eles visavam libertar a humanidade do pesadelo do passado e crescer a partir de uma intensa aspiração de criar uma cultura relevante, que levava a sério a vida quotidiana como o locus essencial dos sonhos humanos, das esperanças e dos desejos” (Gardiner, 2000 citado por Antonio Rodrigues 2007).

Segundo Martins e Imbrosi (2019) os Dadaístas com a sua arte procuraram estabelecer uma crítica para superar a falsa dicotomia entre arte e vida para transformar o quotidiano em algo de transformador.

Dada promoveu o relativismo, a contradição, o aleatório, a espontaneidade, a simplicidade, a improvisação e a deslocação de sentido como formas operativas de escapar à norma, de impedir o sentido único das coisas e a instalação imobilista dos sistemas.

O Dadaísmo exaltou segundo António Rodrigues (2007) “a loucura do instante” onde viver o curso do tempo e não transforma-lo segundo um ideal para inscrever a qualidade afirmativa da vida, do quotidiano. Há um abandono da estética contemplativa em favor da ligação arte/vida, mediante a experiência real do quotidiano na sua multiplicidade, diferença e temporalidade.

Dada partiu do grau zero, onde a criação segundo António Rodrigues (2007) “é um movimento permanente e recuperação de uma memória primitiva. Desenvolve-se um primitivismo recuperando o pré-linguístico e o pré-técnico”. Este acesso a uma consciência primeira, desligada de toda a função social, traduz uma vontade de rutura na continuidade histórica em favor das possibilidades das palavras e das imagens sugerirem várias ideias, fazendo ecoar a natureza irracional, originariamente lúdica, que os sistemas do pensamento e da linguagem recalcam”

O Dadaísmo de Ball, Tzara, Schwitters, procura no lugar das ideias racionais, as pulsões do corpo, os desejos físicos e patológicos, e desenvolvem a obra de arte total, mediante o cruzamento e a ressonância de efeitos sensoriais nas suas obras, que visa uma reação mais física do que intelectual.



#### **1.4.4. O cotidiano na arte de Marcel Duchamp , na A Pop Art e as teorias de Arthur Danto**

Arthur Danto teoriza em 1964, numa exposição em Nova Iorque, as Brillo Box de Andy Warhol (1928-1987). Estas serão a principal referência para a filosofia da arte do autor e grande exemplo de uma mudança de pensamento sobre a relação entre a arte e a vida.

Danto cria uma necessidade de conferir legitimação filosófica à Pop Art. Essa necessidade foi também uma tentativa de legitimar a redescoberta do valor estético do cotidiano urbano, que até aí ele repudiava, dizendo-o impuro (Danto, 2005:139). A Pop Art teve, pois, grande importância nesta incursão do cotidiano na arte. A arte de Warhol, assim como a de Roy Lichtenstein (1923-1997) ou Claes Oldenburg (n.1929), parecia emergir da banalidade do cotidiano para a ela voluntariamente voltar, produzindo a sua exata duplicação. Danto argumenta que a questão destes trabalhos, tal como a questão da A Fonte de Duchamp é a de “propor uma teoria sobre a arte” A realidade da obra passaria a ser de ordem concetual, e não visual e o cotidiano ajudava-a nesse percurso.

Ser uma obra de arte significava que certos objetos gozavam de toda sorte de direitos e privilégios de que careciam os objetos comuns — eram respeitados, valorizados, protegidos, estudados e contemplados com reverência. A Brillo Box fazia jus a esses direitos, e as caixas comuns de sabão em pó Brillo não. Como explicar isso? A razão não podia ser de ordem preceptiva, porque os dois tipos de objetos eram perceptualmente indistinguíveis. Isso indicava que as diferenças entre eles — e por extensão entre as obras de arte e os objetos comuns — tinham de ser invisíveis. Qual o significado de considerar a Brillo Box como digna de seu status de arte? ( Danto , 2005: 23)

Arthur Danto diz que a obra de arte descendia da evolução da teoria da obra de arte, bem como da história recente da arte. Para considerar um objeto como obra de arte era preciso conhecer essa história e dos seus debates ocorridos. A condição de obra de arte era um resultado da história e da teoria. Logo a teoria de arte e o mundo da arte teria de reconhecer estes objetos como obras de arte.

Ora com a mudança de paradigma da História de arte desde Duchamp e com os seus ready-mades esse paradigma mudou, onde passou a estar integrado e a fazer parte da arte o cotidiano e o uso de objetos comuns.

Duchamp, pois terá sido ele o primeiro a realizar na história da arte o sutil milagre de transformar objetos do cotidiano em obras de arte: um pente de pelos, um porta garrafas, uma roda de bicicleta, um urinol. É perfeitamente possível interpretar os atos de Duchamp como tentativas de impor um certo distanciamento estético a esses objetos nada edificantes, apresentando-os como improváveis candidatos à fruição estética: demonstrações práticas de que se pode descobrir alguma espécie de beleza onde menos se espera. Até o familiar recipiente de porcelana pode ser percebido como “alvo e reluzente” ( Danto, 2005; 24)

Segundo Danto era preciso, portanto, uma nova abordagem, na qual “os objetos transfigurados estivessem tão imersos na banalidade que o seu potencial para a contemplação estética permaneceria inacessível ao escrutínio mesmo depois da metamorfose”

Mas as caixas de Warhol tornam problemática até mesmo essa suposta indefinibilidade: é que elas se assemelham tão perfeitamente a objetos que na opinião comum não são considerados obras de arte que, por ironia, acentuam a urgência de uma definição. Meu ponto de vista é que o inevitável vazio das definições de arte tradicionais provém do fato de que todas elas se basearam em aspetos que as caixas de Warhol tornaram irrelevantes para definições dessa natureza; quer dizer, as revoluções no mundo da arte deixaram as definições bem-intencionadas sem quais quer recursos em face do arrojo das novas obras de arte. Qualquer definição que pretenda sustentar-se precisa adquirir imunidades contra essas revoluções; eu gostaria de crer que depois das caixas de Brillo as possibilidades para isso realmente se encerraram e a história da arte chegou, de certa maneira, a um fim. A história da arte não foi interrompida, mas acabada, no sentido de que passou a ter uma espécie de autoconsciência, convertendo-se, de certo modo, em sua própria filosofia: um estado de coisas que Hegel previu em sua filosofia da história. O que estou querendo dizer é que, em certa medida, era preciso que o desenvolvimento interno do mundo da arte adquirisse solidez suficiente para que a própria filosofia da arte se tornasse uma possibilidade séria.

( Danto, 2005: 24)

Para Danto a arte de Warhol significa que arte se aproximou da vida real de modo indiscernível e que a história da arte chegou a um fim, foi acabada, no sentido que passou a ter uma espécie de “autoconsciência” convertendo-se na sua própria filosofia, uma coisa que Hegel já tinha previsto na sua filosofia da história.

A arte já não é representação mas sim visualidade dentro de uma abordagem conceptual.

Danto aprofunda o estudo sobre as diferenças ontológicas do que é uma obra de arte e do que a distingue das não-obras de arte ou objetos reais. Há sobretudo um problema de indiscernibilidade que não é perceptiva. As obras de arte, portanto, não são discerníveis pelas propriedades sensíveis, mas pelas propriedades descritivas, como a interpretação e a metáfora.

E até os objetos reais, do cotidiano, podem ser integrados como obras de arte relaciona-se com o fato de o mundo da arte determinar se esse objeto é aceitável ou não dentro do contexto histórico social do momento. Um objeto de arte pode ser uma obra de arte num determinado período histórico e não noutro.

Segundo Danto é difícil haver uma definição filosófica da arte, a tese de Wittgenstein é a de que não é nem possível nem necessário formular uma definição da arte. Não é possível por causa do tipo de conceito com que se está a lidar, um conceito que exclui a possibilidade de haver um critério para as obras de arte e consequentemente exclui a existência de um conjunto de condições necessárias e suficientes para determinar-lhes a natureza.

Acerca dos objetos reais usados como ready-mades no caso de Duchamp, as propriedades que apreciamos em obras de arte são as mesmas que apreciamos em objetos não-artísticos que lhes sejam materialmente idênticos, como acontece com a Fonte, que é semelhante a inúmeros urinóis instalados.

Mas a questão é se a obra de arte Fonte é realmente idêntica ao urinol e, portanto, se aquelas superfícies brilhantes são realmente qualidades da obra. Para Cohen, a obra de Duchamp não é o urinol, mas o gesto de expô-lo; e o gesto (se aí reside a obra) É certo que a obra tem propriedades que os urinóis em geral não têm: é ousada, insolente, irreverente, espirituosa e inteligente.

E ao colocar objetos reais de uso quotidiano como obras de arte muda-se o paradigma da história da arte, onde a arte se aproxima da vida real.

Danto explora na sua teoria que o conceito de obra de arte é realizada pelo conceito da transfiguração. O que é obra de arte foi transfigurado, elevado a outro status de apreciação sem perder sua natureza banal. Segundo Danto não há obra de arte que não possua algo de banal, alguma coisa que seja reconhecida do quotidiano,

elevada a um status de contemplação pela transfiguração. Esta é característica da arte de Duchamp e dos artistas da Pop Arte como Andy Warhol.

#### **1.4.5.O quotidiano na obra de Helena Almeida**

As fontes para este item foram o artigo de Filipa Gomes Cristiana Rodrigues e Ricardo Mendonça numa publicação da Faculdade de Belas Artes de Maio de 2006 Era uma vez uma mulher sem sombra.

O quotidiano na obra de Helena Almeida surge nos pequenos gestos que vai fazendo nas suas fotografias : o andar, o dançar, o tirar os sapatos no uso de objetos quotidianos, e também a introdução das diferentes práticas a partir do espaço do seu atelier.

Segundo Rodrigues e Mendonça (2006) , em grande parte do seu trabalho, o limite de cada espaço e o limite do corpo são uma procura visível a vários níveis, sendo claras as várias dicotomias que ela vai dissolvendo, desde o geométrico e o corpóreo, o espaço fotográfico que invade o espaço da pintura ao confronto do interior com o exterior, inscrevendo-se todos esses elementos. Presencia-se um jogo de espaços entre o atelier da artista e a rua, e este jogo de espaço joga-se no quotidiano e nos seus gestos diários.

A partir de 1968–69 a artista utilizou os materiais da pintura como se fossem extensões do seu corpo, fazendo-se fotografar nessa ação, introduzindo uma dimensão performativa no seu trabalho. Uma perna, um pedaço da cabeça, num dos casos, ou o seu corpo sob uma figura construída em tela, noutra imagem. A obra Tela habitada de 1976–77, é disso um exemplo. E tela habitada também é um exemplo como os gestos quotidianos são explorados na obra da artista: através dos gestos simples como pintar, e fotografar-se em ações quotidianas a artista dá corpo ao seu trabalho.

## Segundo Martins (2016)

As obras de Helena Almeida explodem de dramatismo nas séries *Ouve-me*, 1978–80, *Sente-me*, 1979, *Vê-me*, 1979 e *A casa*, 1979., reapropriando-se de gestos quotidianos como o ouvir, o sentir, e o ver. Nelas, o corpo da artista reaparece, mas ferido por palavras inscritas sobre a imagem. A palavra ‘ouve-me’ aparece como se estivesse cosida nos lábios da artista, reforçando o efeito de silenciamento. Imagens de Helena Almeida amordaçada, suturada ou abafada por uma tela contra a qual pressiona a boca e as mãos, inspiram leituras de opressão e ao mesmo tempo de controlo, trazendo reflexões ainda hoje relevantes sobre a voz da artista — e, ao mesmo tempo, sobre sua ausência. Na sua peça sonora *Vê-me*, regista o som produzido enquanto desenha, o propósito da peça não era “fazer uma gravação descritiva duma ação, mas sim dar a sentir o espaço em movimento; entrando e estando dentro das zonas vibrantes do desenho. (Martins:2016: 2)

Em *Negro espesso*, de 1981, a artista relaciona o abismo entre a emoção e o abismo. Envolvida por um vestido negro enorme a artista criou uma série de retratos em que parece absorvida pelas roupas e no final do enquadramento da fotografia. Séries como *Saída negra*, de 1995 ou, sobretudo, *Dentro de mim*, de 1995–98, irão prolongar a imagem de ritualização da pintura e, também, a subversão cada vez mais radical do que diferenciava ainda gestos quotidianos relacionados com o interior e exterior, interioridade e exterioridade.

As imagens são sempre captadas no seu atelier e constituem registos de momentos de ação quotidianos relativos à pintura ou ao desenho. Não remetem para pintura ou para o desenho do ponto de vista mais tradicional, mas sim através de ações que transformam movimentos e gestos do seu quotidiano em obras de arte.

Detectamos em Helena Almeida um espaço que evoca os gestos quotidianos de levitação/queda, em que a imaginação se confronta, a cada passo, com a desproporção.

Em *Tela rosa para vestir* citado e referido por Rodrigues e Mendonça (2006) Helena Almeida afirma

A pintura sai da tela, a tela converte-se numa figura antropomórfica. Comecei mesmo a colocar uma tela sobre mim, a vestir-me com ela. Eu era o meu trabalho. Não existia distinção entre a tela, o plano da tela e eu. Não havia distinção entre o exterior e o interior: o meu interior, o meu exterior era também o meu interior. Tudo estava em tudo, e eu compreendia isso, que era global. Que tudo estava em tudo, que a tela estava totalmente em mim da mesma forma que eu estava completamente na tela ( Rodrigues Mendonça, 2006: 26)

Acerca do trabalho de corpo em ações quotidianas Helena Almeida citada por Rodrigues e Mendonça (2006) :

como também o que faço é predominantemente corporal, tive que acautelar muitas coisas e aprender comigo toda a linguagem do corpo, do meu corpo, porque era através dele que eu queria, e quero, exprimir-me. O inclinar da cabeça, o levantar de um pé, o esticar de um braço, também tem um significado que não pode ser deixado ao acaso. O meu corpo é como um baú, um recipiente de emoções, de lembranças, que as pessoas (e eu também) podem encher, esvaziar, transferir para aquele corpo (Rodrigues, Mendonça: 2006: 49)



Fig.2 – Helena Almeida Seduzir 1995



Fig.3 – Helena Almeida Ouve-me 1978



Fig.4 Helena Almeida Negro Espesso 1995



Fig.5 – Helena Almeida Tela Habitada 1976

#### **1.4.6.O cotidiano na arte contemporânea, obras de Nan Goldin e Sophie Calle**

As fontes que utilizei para este item foram o artigo sobre Sophie Calle de Joice de Lima Os vestígios na obra de Sophie Calle como recurso ao ator de 2010. Em relação à artista Nan Goldin utilizei o artigo de Gabriela de Almeida As narrativas visuais de Nan Goldin : Fotografia, Arte e Cinema das revistas UniSalle de

2013.

A arte contemporânea está imersa em referências ao cotidiano.

Desde a década de 90 algumas bienais internacionais, alguns projetos e exposições coletivas apelaram ao uso do cotidiano, fazendo o termo atingir um critério global na arte, aparecendo em revistas e jornais, artigos e ensaios. Este desabrochar do cotidiano na arte contemporânea é usualmente entendido como a necessidade de trazer à visibilidade aspetos e acontecimentos não visíveis e fechados da experiência vivida (Johnstone, 2008 citado por Joyce Lima 2010).

O cotidiano é o lugar-comum da experiência, onde as pessoas enfrentam o dia-a-dia.

O cotidiano é caracterizado por hábitos estáticos e rotineiros, que por vezes nos passam despercebidos, mas que são momentos de introspeção, e também caracterizados por uma criatividade ilimitada. E, um espaço cheio de contradições, e de possibilidades. Assim o cotidiano é fonte de inspiração e motivação para os artistas contemporâneos.

O cotidiano na sociedade contemporânea é o lugar onde ocorre a rotina e onde as necessidades corporais e intersubjetivas são formadas. O cotidiano é sujeito a toda uma estrutura social e económica.

Sophie Calle faz da sua vida a sua obra, onde todos os seus acontecimentos são tema para a sua obra. Faz uso das suas relações amorosas para construir narrativas. Sophie Calle é fotógrafa, narradora, detetive e espia da sua vida, onde o cotidiano comum faz parte das suas obras. Num dos seus trabalhos foi empregada de limpeza num hotel para fotografar os objetos dos hóspedes e recriar os seus hábitos e suas respetivas personalidades.

Ela segue um desconhecido (*Suite Vénitienne*, 1979), como inverte o jogo e pede a um detetive que a siga a ela (*La Filature*, 1981), construindo assim uma narrativa sobre as suas atividades ao longo do dia, retratando fortemente o seu cotidiano e o dos outros.

Na obra *a Suite Vénitienne* Sophie Calle constrói uma narrativa seguindo um homem numa viagem até Veneza. Durante 2 semanas segue o homem onde



registra fotograficamente os seus passos e as suas ações quotidianas . Nessa experiência de deriva voyeurista , a artista encarna como que a função de detetive. Segue o homem pelas ruas da cidade e camufla-se confundindo-se na multidão procurando o anonimato.

Calle regista a ausência a partir de registos, traços do quotidiano, atuando como uma realizadora de histórias. Uma característica da obra de Calle é apropriar-se dos vestígios do outro e da ausência que eles representam.

Em outra das suas obras *Douleur Exquise* (1984-2003), a primeira parte constitui-se por textos curtos com fotografias souvenirs.

Calle através deste trabalho produz narrativas de viagem onde não se diferencia o público do privado, onde se inclui arte e vida no mesmo espaço artístico.

A artista exprime o quotidiano nas suas obras através de exames voyeuristas e interrogações permanentes de identidade, sendo que produz um trabalho num registo muito pessoal e íntimo.

A arte contemporânea fica a ocupar-se do banal, do quotidiano, no mesmo momento em que a fotografia se torna um dos principais materiais para a arte. Dos grandes aos pequenos relatos, às micronarrativas, Nan Goldin torna-se, a partir dos anos de 1980, figura protagonista na valorização de uma estética do banal , ao lado de outros nomes, como Severio Lucariello, Dominique Auerbacher, Peter Fischli e David Weiss.

Nan Goldin costuma ter a sua obra olhada a partir de algumas chaves de leitura recorrentes, e dizem respeito aos temas retratados e ao teor altamente pessoal e subjetivo das fotos que produz: a fotografia íntima; a exploração do banal e do quotidiano na composição de micronarrativas ou mesmo o seu papel precursor na exposição do eu nos circuitos mediáticos contemporâneos. No caso de Nan Goldin, ao confrontar o público com imagens, como aquela onde mostra as feridas depois de ter sido espancada pelo seu companheiro, desenvolve uma atitude crítica na questão do público e do privado. A mostra do domínio do privado induz a uma dimensão de liberdade dando visibilidade a questões quotidianas que antes não eram mostradas. Fotografando-se a ela própria Nan Goldin usa a sua própria vida e o seu quotidiano como matéria de trabalho, realizando uma autobiografia. Estas fotografias relatam o

quotidiano de uma época no final de século e das suas personagens. Nan Goldin quebra a barreira do cotidiano privado, tornando-o público, numa obra que quer denunciar atitudes, formas de vida, e quer banalizar esses grupos sociais e torna-los comuns e aceitáveis aos olhos do público.

Segundo Jaguaribe citado por Gabriela Almeida 2013 :

“ Não se trata propriamente do retrato de uma geração de contracultura porque esta já havia se sedimentado antes. Se há alguma mensagem política nessa exibição da intimidade dos amigos aos olhos do grande público, essa mensagem é sobre a “beleza” do pertencimento fora dos padrões de classe média e além das noções demarcadas de gênero, raça e família. (...) a tribo de Nan configura-se de outra forma porque nela indivíduos extraídos do âmbito americano tecem uma aposta numa automodelação fora dos padrões da família, religião e moralidade que caracterizam um certo legado do puritanismo americano e do grande aparato do sistema de recompensas do american way of life. (JAGUARIBE; 2006 : 133-135)

Em 1979, Nan Goldin promoveu as primeiras exposições públicas do conjunto de fotografias que compunham a obra *Ballad of Sexual Dependency*, na forma de imagens projetadas nas paredes de bares e inferninhos do Bowery e do Lower East Side, de Manhattan – grande parte deles cenários mesmos das próprias imagens. Trata-se da primeira série de fotografias feitas por Nan Goldin em Nova Iorque, para onde se mudou, em 1978. No entanto, tinha o hábito de fotografar os amigos, um grupo de drag queens. Aparece uma preocupação com o modo de exposição do próprio trabalho e o interesse em apresentar as fotografias com projeções com música. Em a *Ballad of Sexual Dependency* (1981-1996), também outras obras, como *Heartbeat* (2001) e *The Other Side* (1972-2006) na forma de slideshows.

## **Capítulo II Metodologias de Ensino**

### **2 . Metodologias de Ensino**

Nesta parte das teorias de educação artística irei desenvolver a Cultura Visual, nomeadamente enquanto teoria estética e a cultura visual enquanto abordagem pedagógica. Para isso utilizamos como fontes Leonardo Charréu (2012) (2015) , Fernando Hernandez ( 2005) e Kerry Freedman e Patrícia Stuhr ( 2004) .

#### **2.1.Teorias e práticas da educação artística**

Na historia da arte educação de Efland (1990) identifica-se uma serie de tendências de influência atravessando os dois séculos passados, cada um deles tendo a sua origem nas conceções opostas do individuo, a natureza do conhecimento, o papel das artes visuais na vida social e cultural e nos propósitos da educação. Estas visões que dominaram os últimos 100 anos eram respostas para os desafios da modernidade , que conduziu a mudanças nas formas de trabalho, na organização económica e social, e especialmente em novas formas de arte. Cada um deles criticou as práticas da arte educação , ofereceu soluções e promoveu reformas.

Efland estabelece 4 correntes da Educação artística. A primeira corrente é a mimética-behaviorista que vê a Arte e a Educação como processos que implicam a imitação. Como a arte é a imitação da natureza depende do grau de semelhança do objeto representado com o real. Esta corrente têm os seus pilares na teoria mimética que remonta a Platão e nas teorias comportamentais do século XX.

A segunda corrente é a pragmática-reconstrucionista onde a Arte e a Educação têm valor instrumental e onde intervêm sobre a realidade. As aprendizagens realizam-se no desenvolvimento de competências para corresponder á realidade e atualizar o conhecimento. A Educação faz-se em contato direto com o meio e na apresentação de problemas. Esta corrente é influenciada pelas ideias de John Dewey em que os alunos conscientes da realidade social, fossem capacitados de atuar sobre ela, e assim contribuir para a mudança social.

A terceira corrente é a corrente expressiva-psicanalítica, onde Arte e

Educação centram-se no sujeito, e há particularmente uma atenção ao aspeto emocional da personalidade do aluno por influência da Psicanalise e da Psicologia do Desenvolvimento. O ensino neste processo têm em conta as características especiais do aluno e assume um carater terapêutico . A aprendizagem advém de um carater pessoal de um lado intuitivo respeitando as individualidades dos alunos por meio de uma construção individual.

A quarta corrente na qual o meu ensino aos alunos se insere na prática de aula é a corrente formalista-cognitiva que confere à Arte um conhecimento específico e um valor próprio. A aprendizagem centra-se naquilo que é comum a todos. O professor ensina como mediador dos alunos entre estes e a linguagem visual. Atribui-se a esta corrente um conhecimento próprio.

Neste modelo aliam-se estética formalista e teoria cognitiva. A ambas é comum a noção de estrutura formal enquanto princípio fundador do conhecimento. As obras de arte são assim reconhecidas como tal pelos seus aspetos estruturais: conceitos e elementos formais que em conjunto permitem a criação, perceção, interpretação e compreensão da própria Arte. A educação neste modelo é válida por si uma vez que o conhecimento, as obras de arte e a experiência estética, têm um valor intrínseco. O seu objetivo é por isso capacitar os alunos com competências específicas e conteúdos conceptuais que lhes permitam fazer e compreender Arte. (Silva, 2010: 21)

A corrente formalista-cognitiva dá à Arte um conhecimento específico e um valor próprio. Arte e Educação centram-se segundo Sousa (2007) no que é comum a todos, para estabelecer um conjunto de leis inerentes às obras e aos atos educativos neste âmbito.

O papel do professor é como o mediador entre o aluno e a linguagem visual, que tem um conhecimento próprio.

A corrente mimético-behaviorista tem os seus antecedentes no início do século XX, onde o ensino da arte era sinonimo do ensino do desenho. Ao contrário do modo como o desenho era ensinado no século XIX, com a sua ênfase na geometria, o desenhar como uma forma de estudo da natureza tornou-se proeminente.

A corrente expressivo-psicanalítica tem os seus antecedentes na obra Emile de Rousseau, onde se descreve a emergência da mente da criança que se encontra com a natureza da verdade e da bondade livre da corrupção social. Rousseau atribui

todas as formas de mal à influência social; e a sua reforma social era de educar crianças nas lições da natureza como fonte de bom de verdadeiro.

Outro antecedente da corrente expressivo-psicanalítica é a que ocorre durante os anos 20, noutra mudança favorecendo a autoexpressão criativa. Este novo movimento permitiu aos alunos libertar a sua imaginação capacitando-os para expressar ideias e sentimentos através de métodos criativos em vez da imitação.

Os antecedentes da corrente pragmática-reconstrucionista surgiram na Grande Depressão e durante a Segunda Guerra Mundial, e a tendência mudou outra vez, da expressão individual para a o uso da arte na vida quotidiana, para a arte na vida da comunidade, da casa, do local de trabalho.

Já os antecedentes da corrente formalista-cognitiva deram-se na construção do currículo inspirado pela Guerra Fria, e deu origem ao ensino da arte como disciplina. A instrução era baseada nas questões dos artistas, críticos de arte, historiadores de arte, e filósofos da arte.

Arthur Wesley Dow (1913) citado por Efland (1990) precursor da corrente formalista-cognitiva no seu método elementos e princípios do design é geralmente associado como tendo introduzido o ensino da arte através de elementos como a linha e a cor organizados por princípios específicos de composição. Ele chamou este método como sintético de ensinar arte aproximando-se do ensino do design em vez do desenho.

A pedagogia de Dow surgiu numa era onde o Darwinismo social era uma forte influência doutrinária. Os educadores eliminavam assuntos que onde faltava a eficiência social, que era definida pelo seu potencial de sobrevivência. O currículo artístico com melhores hipóteses de sobrevivência, era aquele que demonstrasse uma estrutura organizada de uma maneira científica.

Já na corrente da orientação da disciplina Barkan (1966) no método DBAE educação orientada por disciplinas, defende que a sua visão da educação artística passa pelas questões artísticas serem estruturadas, e que o currículo deve ser baseado no género de questões que os artistas lidam no seu trabalho. A educação artística como disciplina humanística tem a sua principal tarefa de levar os estudantes a perguntar questões similares. Na visão de Barkan (1966) o artista deve ser

acompanhado pelo crítico de arte e pelo historiador de arte como eruditos envolvidos na interpretação de questões sobre o significado humano. Estes oferecem modos de questionar que serão idênticos aos dos educadores artísticos e os estudantes de arte.

## **2.2. Antecedentes da Cultura Visual**

Professores como Vincente Lanier (1920-1997) e June King McFee (1961) citados e referidos por Sousa (2017) são dois dos principais precursores da cultura visual na educação artística. Segundo Sousa (2017) June McFee foi das primeiras a reconhecer o potencial didático dos lugares quotidianos ao afirmar “ uma criança ao descer a rua de uma cidade aprende visualmente sobre a sua cultura “. Para a educadora artística o contato com a cultura popular fomentava nos jovens uma postura acrítica defendendo a sua introdução como conteúdo nas escolas. Vincente Lanier (1968) referido por Sousa (2017) valorizava a cultura popular como algo importante no quotidiano das crianças e jovens e defendia a sua inclusão no currículo da educação artística como uma forma que aproximava os professores dos alunos. Embora os alunos não reagissem às belas-artes conforme a visão dos professores, tinham um fascínio por rock and roll, banda desenhada, filmes e programas de televisão, e demonstravam uma sensibilidade aos aspetos visuais do mundo. Lanier (1970) defendia o uso dos novos media (fotografia, televisão, computadores) enquanto recurso didático e ferramentas por parte dos alunos. Os fatores positivos da introdução da cultura popular nos programas escolares não eram só pela prevenção dos seus efeitos nocivos. Através da prática artística e das questões levantadas pela cultura popular os alunos podiam ter um posicionamento crítico e manifestar as suas ideias. Com esta abordagem Lanier visa a emancipação dos alunos, tendo também em vista uma mudança social.

Segundo Hernandez (2005) Lanier parte de uma noção de cultura visual como estrutura interpretativa fluida, centrada na resposta aos meios visuais, onde propõe uma abordagem da cultura visual como “tática de resistência”. Por outro lado, procura um paradigma educativo a partir dos interesses dos alunos, obtendo uma aprendizagem significativa a partir de situações concretas.

No contexto português surge Rocha de Sousa (1980) como precursor da

cultura visual nas suas propostas. Segundo Sousa (2017) citando Rocha de Sousa :

Quando se fala de visão não se fala apenas da capacidade de olhar – essa espantosa capacidade que nos permite registar as sensações e as percepções visuais. Nós podemos passar dias seguidos numa certa rua, sensíveis visualmente ao aspeto global dessa rua, sem tomar consciência de muitos dos sinais e características particulares dessa parte do meio urbano. De certa forma, podemos então dizer que o nosso olhar funciona ao nível das sensações, e mesmo das percepções, mas que não tivemos uma consciência visual profunda de lugar. Ver é mais do que isso. Ver é ir ao encontro das coisas, a coordenação consciente dos diferentes olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam os atos e das escolhas. (Rocha de Sousa, 1980:11)

Para Rocha de Sousa (1979) “os operadores artísticos são de facto agentes de civilização”, que necessitam de articular conhecimentos e competências várias, “para intervir interdisciplinarmente, pluridisciplinarmente, no meio onde vivem”.

Para Rocha de Sousa (1979) surge uma missão social do artista enquanto operador no espaço social, porque contribui para a qualidade de vida em termos de criação concreta e de pedagogia. Rocha de Sousa defendia a noção de educação como emancipação da consciência crítica.

Se nos anos 30 do século XX a educação pela cultura visual se fazia na criação de posters propagandísticos na sala de aula para promover a paz e a democracia e no contexto português a seguir ao 25 de Abril sobre a forma de ações em dinâmicas de grupos interdisciplinares hoje a abordagem educativa pela cultura visual envolve uma produção coletiva de conhecimento que ultrapassa os limites do sistema escolar, mudando o paradigma nas artes visuais e na educação em geral.

Assim surge o ensino de uma cultura visual em que os objetos culturais deixam de ser representações visuais mas são reconhecidos como segundo Sousa (2017) “repositórios de discursos, aos quais se encontram subjacentes atitudes, crenças e valores que condicionam a construção de significados”

Educar pela cultura visual traz a influência e articular conhecimentos de várias áreas disciplinares da Sociologia, Semiótica, Estudos culturais e História da Arte., levando a uma consciência crítica sobre o mundo visual que nos rodeia. A introdução da cultura popular traz um enriquecimento do conceito de artes visuais.

### **2.3. A Cultura Visual como teoria Estética**

Como referência o autor Kevin Tavin (2007) referido por Silva (2010) no seu artigo “Eyes Wide Shut: The use and uselessness of the discourse of the aesthetics in art education, em que defende o silenciamento da estética da educação .

Em 2007 Kevin Tavin publicou o artigo “Eyes Wide Shut: The Use and Uselessness of the Discourse of the Aesthetics in Art Education”, que trouxe alguma controvérsia para a discussão sobre a utilidade do discurso da Estética. A dimensão polissemântica da estética como é utilizada para falar de arte, escolha artística, beleza, criatividade, experiência, sentimento, forma, percepção. De acordo com Tavin ao discurso da estética está associado uma dimensão mágica e positiva, onde a estética se encontra no domínio dos sentidos e da razão, numa invenção histórica que ofusca os propósitos políticos do seu próprio discurso. Quando fala do discurso da Estética associado à experiência, Tavin vê que esta afeta a Educação Artística pela vinculação a tipo particular de percepção e investigação. O discurso da Estética preocupa-se em desenvolver a imaginação e ensinar a apreciar uma obra de arte. Para alternativa ao discurso da Estética Tavin sugere a utilização da Linguagem da representação , que se baseia de que a resposta às imagens é um processo de socialização e significação.

Por outro lado Paul Duncum (2007) referido por Silva (2010) em resposta á posição de Kevin Tavin (2007) define uma proposta de resistência onde a Estética é um conceito fundamental para a Educação Artística devido à sua presença no quotidiano de um processo generalizado de estetização. Concorde com Tavin em três pontos : que o discurso da Estética tem uma implicação histórica, é usado pelos professores de forma confusa, e é reduzido ao formalismo. No entanto defende a utilização da Estética no sentido site-specific do seu conceito, na estetização da vida quotidiana, e na Linguagem da representação e a Ideologia, como complementares ao discurso da Estética. A Estética pode referir-se às características visuais de lugares culturais e aos seus efeitos sobre nós. Recupera a definição original do grego, para todas as percepções sensíveis, todas as experiências agradáveis ou não. Nesta sociedade capitalista no ciclo produção/distribuição/consumo a vida quotidiana é



estetizada continuamente.

O reconhecimento deste sistema aliado a um entendimento específico e comum da Estética reforça a manutenção do seu discurso na Educação Artística uma vez que, na perspectiva de Paul Duncum, esta pode e deve assumir-se como um lugar de debate e reflexão sobre questões suscitadas pela particularidade do contexto quotidiano contemporâneo. Por isso, entende que a recusa da Estética pode conduzir à marginalização da Educação Artística face aos desenvolvimentos culturais actuais.

Na sua terceira e última razão, Duncum defende que a Linguagem da Representação e a Ideologia são complementares ao discurso da Estética na Educação Artística e por isso não o devem substituir.

Tavin (2007, 2009) e Duncum (2007a, 2007b, 2008) referidos por Silva (2010) apresentam duas posições que, embora distintas, levam a repensar o lugar e o entendimento do discurso da Estética na Educação Artística contemporânea, nomeadamente no ensino da Cultura Visual.

A reflexão sobre a utilização da Estética no ensino da Cultura Visual como refere Silva (2010) é uma problemática interna. No Modelo disciplinar do Discipline Based Art Education, sustentado na História da Arte, crítica da arte, estética e produção artística, as preocupações são com a análise formal das obras, desvinculando-as do seu contexto de produção e apreciação.

## **2.4.A Cultura Visual enquanto abordagem pedagógica**

Há uma outra perspectiva sobre a cultura visual que a considera como uma tática e não como uma disciplina académica. Esta noção de tática procede Michel de Certeau (1984). A cultura visual é reflexo da crise e sobrecarga de informação na vida diária e a necessidade de encontrar formas de investigação e respostas perante as novas realidades virtuais. Tomando a descrição que Michel de Certeau faz da vida quotidiana poderíamos dizer que a cultura visual é uma tática na qual o lugar da tática pertence ao outro. Da mesma maneira que as primeiras investigações sobre a

vida quotidiana prestavam atenção a como os consumidores criavam significados na cultura de massas , na cultura visual se podem explorar as ambivalências , interstícios e lugares de resistência na vida diária pós-moderna a partir a perspectiva do consumidor e do visualizador. A experiência visual é “um evento resultante da interseção entre a vida quotidiana e o moderno que têm lugar através das linhas nômadas marcadas pelos consumidores que atravessam o modernismo” (Certeau, 1984: 184)

A imagem tradicional obedecia a suas próprias regras de maneira independente da realidade exterior. Por sua vez a imagem fotográfica aparece dotada de dialética, na medida em que se evidencia uma relação entre quem visiona o presente e o momento passado do tempo e do espaço que representa a imagem. Enquanto que a imagem pixelizada nos coloca frente a uma realidade imaterial que convida a uma experiência não dialética, mas paradoxal, na medida em que nos relacionamos com uma imagem inexistente. A virtualidade conduz-nos a Virilio citado por Silva (2010) para quem a imagem virtual “emerge quando a imagem em tempo real domina a coisa representada, o tempo real prevalece de maneira subsequente sobre o espaço real, a virtualidade domina a realidade e volta ao conceito de realidade à sua mente” (1994: 63)

Patrick Slaterry (1995) referido e citado por Silva (2010) discutiu que o currículo expressa a autobiografia porque é criado por seres humanos que deixam partes de si próprios na sua maneira de ensinar e escrever. Ele sugeriu que o currículo deve focar-se nos problemas do eu, porque é aí que a aprendizagem toma lugar, e ele argumenta que os educadores podem usar o conceito de autobiografia para melhor entender as condições educacionais.

Segundo Woodward citado por Silva (2010)

Aquelas práticas significativas e sistemas simbólicos através dos quais se geram significados nos posicionam como sujeitos. As representações produzem significados através dos quais podemos dar sentido à nossa experiência e de quem somos, A representação como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos proporcionam possíveis respostas a quem somos e quem queremos ser. (1997:14)

Outra linha que aparece definida nas aproximações à cultura visual é a análise das tecnologias do olhar. Esta perspetiva pode apoiar-se na definição de Mirzoeff (1999: 3) citado por Silva (2010) “onde a cultura visual está relacionada com fatos visuais em que a informação, o significado ou o prazer é registrado pelo consumidor num artefacto com tecnologia visual”. Entende-se por cultura visual qualquer aparato ou suporte desenhado para ser observado e para facilitar a visão, desde a pintura a óleo à televisão. Segundo Mirzoeff (1998) citado por Silva (2010) os artefactos visuais existem em relação com outros códigos semióticos e reclamam outros sentidos para além do olhar, como a linguagem, o som, a música, o gesto humano, e não podem ser considerados sem ter em conta estes modos de significados.

Como assinala Barnard (1998) citado por Silva (2010) a sua definição de cultura visual é “qualquer coisa visual, produzida, interpretada, ou criada pelos seres humanos a que se dá uma finalidade funcional, comunicativa ou estética.” ( 1998: 18)

Como nos recorda Rose (2001:15) citado por Silva (2010) para compreender como operam as representações visuais contidas nas imagens , há que ter em conta que uma imagem pode ter efeitos visuais (aqui se torna importante olhar cuidadosamente as imagens); estes efeitos através de modos de ver mobilizados pelas imagens, são cruciais na produção e reprodução de visões sobre a diferença social; por último estes efeitos sempre interagem com o contexto social de quem está vendo e com as visualidades que os espetadores levam na hora de olhar.

Para ilustrar esta diferença entre arte e cultura visual Bob Wilson (2003) citado e referido por Silva (2010) aponta o que é relativamente fácil de estabelecer um mapa da Educação das artes visuais e a dificuldade de realizar um mapa similar sobre a cultura visual. Wilson utiliza, para explicar a diferença, a metáfora de Deleuze e Guattari (2000) citados por Silva (2010) do rizoma. Wilson afirma que a Educação artística é como uma árvore com raízes e a cultura visual é como um rizoma que vai crescendo de um complexo sistema debaixo da terra. “Em si mesmo o rizoma tem formas muito diversas desde a sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até às suas ramificações em bolbos e tubérculos.” (Deleuze e Guattari, 2000: 16) citado por Hernandez 2005.

Esta imagem de rizoma como metáfora da cultura visual resulta num bom ponto de partida para entrarmos nas perspectivas de estudo que derivam das diferentes aproximações para este trabalho. Porque a metáfora do rizoma prefigura-se á estrutura de conectividade e de multidisciplinarietà que caracteriza os estudos da cultura visual e ao próprio campo de conhecimentos.

Há uma série de implicações para resgatar a cultura visual como fractal e como rizoma, mais do que algo de linear e compacto . Isto significa que para o estudo da cultura visual é importante prestar atenção à interseção da raça, classe social sexo e género nos meios visuais para poder observar operações e formas de visualização discursiva mais complexas.

Na visão teórica de Freedman e Stuhr (2004), os educadores artísticos nacionais e internacionais começaram a retirar-se da ênfase nas disciplinas de arte tradicionais para uma vasta tipologia das artes visuais e assuntos das matérias culturais.

Essas contribuições para este campo foram discutidas para uma transformação da educação artística na resposta para as condições que se mantêm em mudança no mundo contemporâneo onde as artes visuais, incluindo as artes populares e artes contemporâneas, são parte importante da grande cultura visual que nos rodeia e modela a nossa vida diária. No processo desta transformação s educadores estão a substituir velhas formas de currículo e instrução por uma visão expandida do lugar das artes visuais na experiência humana.

Segundo Freedman e Stuhr (2004) estas mudanças na educação artística tem as suas raízes históricas. Desde o princípio da escola pública, uma série de formas do design tem sido incluídas neste campo. As antigas formas de educação artística focavam-se no desenho industrial e artesanato, os interesses das crianças tornaram-se um tópico da educação artística no século XX; a arte na vida quotidiana foi um slogan durante os anos 30, durante a segunda guerra mundial a propaganda visual era ensinada nas escolas ; e durante os anos 60 o artesanato foi muito popular. Nestas últimas décadas os educadores artísticos levantaram importantes assuntos no uso da cultura popular e das tecnologias dos mass-media, contextualizando estes na relação com a vida dos estudantes.

A corrente de transformação da educação artística é mais do que um

surgimento do currículo e dos seus conteúdos nas estratégias de ensino na resposta da imediatidade da distribuição em massa. Inclui um novo nível de teorização sobre arte na educação que está ancorado nas filosofias pós-modernas baseados no crescente ambiente de interculturalidade e transculturalidade da visualização.

A mudança para a cultura visual não se refere apenas a expandir o total das artes visuais incluídas no currículo mas também em acrescentar artefactos e imagens que não se centrem apenas nas formas per se. (Freedman, Stuhr, 2004 : 824)

Na perspectiva de Freedman e Stuhr (2004) as interações conceptuais e físicas de várias imagens e artefactos, formas de representação e seus significados, são fundamentais na maneira como as artes visuais são compreendidas e interpretadas.

As Belas Artes são de grande valor na educação, e parte importante na cultura visual; contudo, num significado mais amplo, criativo e crítico da exploração da cultura visual, do seu local nacional e significado global, o foco mais importante do que queremos é que os estudantes aprendam a importância global da cultura visual.

A influência da cultura visual na identidade ocorre nos níveis comuns e pessoais. Longe de ser uma unidade, qualquer identidade particular é uma combinação de outras, no que resulta em contradições. Essas identidades incluem género, sexualidade, classe socioeconómica, localização geográfica, linguagem, raça, religião e política.

No processo de mudança das artes visuais, as tecnologias avançadas tem mudado o que significa ser educado pelas artes. No contexto da cultura da pós-industrialização, as artes visuais não podem ser vistas mais como isoladas da cultura geral, os produtos de uns quantos alienados, como artistas individuais trabalhando na pequena comunidade dos museus, galerias e colecionadores. As novas tecnologias permitem encontros com as artes visuais envolvidos em todos os aspetos da nossa vida quotidiana ( Freedman, Stuhr, 2004: 821)

O que hoje constitui o domínio do visual é um efeito de outro tipo de forças e relações de poder e não um mero fato de carácter perceptivo. Isto leva-nos a considerar que a experiência estética não é passível ser reduzida ao efeito da informação, porque na era das imagens, há sempre mais informação do que aquela que vemos.

Falar de cultura visual está a chegar demasiado tarde à escola , que deveria ser uma instituição que ajudasse a refletir e a dar sentido aos fenómenos emergentes conformando com eles subjetividades e visões alternativas.

Outra aproximação à cultura visual situa-se no estudo das práticas e das experiências da visão e do olhar. Há a visão moderna da perspectiva cartesiana, que separa o sujeito do objeto, fazendo do primeiro algo transcendental e deixando o segundo algo inerte e distante. Esta posição têm servido de fundamento tanto ao pensamento metafísico, à ciência empírica como à lógica capitalista. Frente a este posicionamento dualista a cultura visual se propõe a estudar a visão moderna, não só desde o seu substrato fisiológico desde a sua imbricação física, mas tendo também em conta que a visão faz parte da produção da subjetividade e da intersubjetividade. Isto significa que a visualidade apresenta um discurso e particulariza os hábitos culturais da arte de ver. Desde esta perspectiva a visualidade pode caracterizar-se como ativa, performativa e produtiva em contraste com o modelo cartesiano da visualidade que se apresenta como passivo e mecânico.

A interpretação da cultura visual pode considerar-se como uma forma de análise da vida diária a partir da relação dos indivíduos com as imagens/representações mediante os quais os meios de comunicação e consumo mostram parcelas da realidade e de si mesmos.

O híper-estímulo da cultura visual desde o século XIX até ao presente tem-se dedicado a tratar de saturar o campo visual, um processo que aprendemos a ver e a conectar mais depressa. A cultura visual não depende das imagens mesmas, mas da tendência moderna a imaginar, a visualizar a existência.

O importante é reconhecer que as imagens visuais podem ser poderosas e sedutoras por si mesmas. A cultura visual têm a ver com a maneira em que as imagens visualizam as diferenças sociais. As categorias sociais são construídas e essas construções podem tomar uma forma visual. É por isso que olhar com atenção as imagens nos leva entre outros destinos a pensar como nos oferecem versões concretas de categorias sociais como género, classe, raça, sexualidade, capacidades diversas.

Muitos educadores podem encontrar na cultura visual um novo motivo para traçar pontes entre o conhecimento da certeza que se lhe são oferecidos por um currículo compartimentado disciplinar e os saberes híbridos e transdisciplinares. Entre a escolarização que reifica as crianças convertendo-lhos em alunos e que consideram como sujeito, com biografia, desejos, medos e dúvidas que se

incorporam como parte do processo educativo. Para estes educadores pensar que a cultura visual, enquanto aproximação á cultura desde a sua dimensão social, não só constitui um desafio mas uma chamada de a recuperar o compromisso social do educador, o seu carater de trabalhador do conhecimento.

Segundo Freedman e Sthur (2004) se conectarmos conteúdos considerados típicos dos assuntos dados no currículo escolar, este fato ajuda os estudantes a compreenderem a importância e o poder da cultura visual e do seu lugar no mundo.

Os significados das formas visuais fazem-se a partir de 3 métodos na aprendizagem:

Comunicação, Sugestão, e Apropriação (Freedman, 2003)

A apropriação envolve a interpretação criativa de um observador que encontra uma forma de cultura visual em que produz intencionalmente um significado difuso.

Estas condições ilustram a importância do ensino da cultura visual como um processo criativo e um inquérito crítico.

Estudantes e professores começam a dar-se conta do poder da cultura visual na formação de atitudes, crenças, e ações. De uma maneira dinâmica, a cultura visual molda a maneira como olhamos a nós próprios e nos apercebemos dos outros. Ao mesmo tempo a educação é um dos últimos fóruns públicos para uma crítica livre dos produtos de massa distribuídos com as tecnologias visuais que fazem com que nos media e a cultura visual aja uma reflexão nos estudantes na sua própria produção e uso da cultura visual.

A cultura visual influencia o conhecimento dos estudantes, afeta a sua construção identitária e modela a sua sensibilidade estética (Freedman, Stuhr, 2004: 822)

Segundo Freedman e Sthur (2004) o modelo industrial da educação artística está baseado na estética analítica. Esta perspectiva estética tem seguido os seguintes objetivos: a estética analítica não é ensinada como se houvesse uma corrente social construída culturalmente e uma postura filosófica localizada. No currículo, a ênfase analítica é o formalismo.

O formalismo é uma concepção da estética que se desenvolveu no fim do século XIX e no principio do século XX. As escolas estão a adotar aproximações integradas para o currículo num esforço para ensinar aos estudantes as conexões conceptuais que eles precisam para ter sucesso na vida contemporânea. A educação

artística deve ajudar os estudantes a conhecerem as artes visuais na sua integridade e complexidade, as suas ideias contraditórias assim como as suas conexões para o pensamento social e as suas conexões para outras práticas profissionais.

Um currículo baseado na cultura visual têm em consideração as experiências dos estudantes na sua vida quotidiana e na sua vida futura. A maioria dos estudantes não serão artistas profissionais, mas todos os estudantes precisam de se tornar cidadãos responsáveis no mundo. Na democracia o objetivo da educação é promover cidadãos responsáveis que pensam criticamente, agem construtivamente de uma maneira informada e colaboram de maneira consciente na formação de identidades comuns e pessoais. Para que o currículo artístico preencha o objetivo no contexto contemporâneo, a experiência em aula dos estudantes deve ser pensado como parte da cultura visual, como uma parte vital para compreenderem o mundo visual em que estes vivem. A experiência do estudante nas aulas é essencial para ensinar e aprender sobre a cultura visual porque é parte de um processo de criatividade e critica que ajuda os estudantes a compreender as complexidades da cultura visual e conecta e empodera as pessoas. Na perspectiva de Freedman e Stuhr (2004) uma nova linguagem é necessária para a educação artística não depender unicamente do discurso das belas artes. Idealmente deverá envolver discursos em todas as artes visuais, como os estudos dos média, educação do design, critica cultural e antropologia visual.

Os professores de arte devem ser educados para ser cidadãos envolvidos nas variadas comunidades para criar orgulho na herança cultural e cultivar problemas contemporâneos através de soluções artísticas. A arte deve ser ensinada entre os assuntos escolares e conceptualmente integrada com o resto do currículo escolar. Todos os professores devem ensinar os conceitos e habilidades necessárias para o funcionamento numa sociedade democrática agora e no futuro.

Os programas da educação do professor precisam de preparar os professores para agir como facilitadores do processo criativo e crítico do estudante. Como parte de ensinar a cultura visual, devemos mudar de um foco na instrução didática para uma educação que promove a responsabilidade do estudante. Quando os estudantes são permitidos de investigar a cultura visual com a aprendizagem do professor, podem descobrir complexos significados, múltiplas conexões, e enriquecedoras possibilidades para a criação e a crítica. As salas de aula devem ser conceptualizadas como arenas de tarefas múltiplas onde imagens e objetos são produzidos e discutidos para levar os estudantes e os professores através da investigação de ideias, problemas, opiniões, e conflitos (Freedman, Stuhr 2005)



Para nos apercebemos dos objetos que fazem parte da Cultura Visual é necessário ter em conta a produção a distribuição e o consumo desses objetos. E ter em conta dois fatores segundo Charréu ( 2003) :

- o estudo do papel regulador das instituições (porque são as que facilitam e controlam o visual),
- o estudo das relações culturais e económicas que se produzem à volta do universo visual.

Segundo Charréu (2003) a cultura visual como estratégia e resposta “curricularmente aberta” onde segundo Hernandez :

O que interessa é explorar a visualidade humana, quer dizer, a leitura sobre a humanidade que provém do universo do visual, na sua dupla dimensão de presença e reflexo. Este é o campo que delimita e a finalidade que pretende a Cultura Visual”. Fernando Hernández (2005)

Quando nos referimos, então, à cultura visual, como resposta e estratégia “curricularmente aberta”, não aspiramos a que esta seja a base do currículo, mas sim que esteja conceptualmente presente nas estratégias transversais que levem uma ou várias disciplinas a abordar uma dada problemática educativa.

Porque, na verdade, a cultura visual não é uma disciplina individualizada, mas sim um modo mais crítico de operar no seio da educação. Numa perspetiva ampla, pode aceitar as oficinas artísticas, no início de um trajecto curricular, para depois, apoiando-se na idade e numa maior competência e maturidade cognitivas dos alunos, reveladas na sua passagem da infância à adolescência, chegar a assertos mais críticos e mais analíticos . ( Charréu, 2003: 21)

Numa educação onde se ensina através dos manuais de estudo e dos testes e avaliações formais, acaba por não servir para dar respostas a questões complexas que a contemporaneidade nos coloca a nível das experiências que se podem proporcionar aos alunos. O ensino da Cultura Visual deverá fazer-se como a construção de uma “história do olhar” em vez de uma “ história dos objetos artísticos”. A construção de uma “história do olhar” é, pois, um primeiro patamar preliminar de qualquer projeto de investigação que se apoie na cultura visual. Esta construção supõe a aceitação da ideia de que “os objetos não têm vida, mas que adquirem sentido por intermédio da experiência de quem os olha ou de quem os possui” (Hernández, 2005)

Segundo Charréu (2003) :

A finalidade da educação e do seu instrumento poderoso – que é cultura visual – deverá ser não só a de providenciar meios e técnicas para os jovens interpretarem e “lerem” imagens, mas sim a de proporcionar competências críticas e analíticas para que consigam “situá-las na esfera social,” nas estruturas da subjetividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação, para as quais não tem havido grande interesse por parte das tradicionais abordagens disciplinares (em regra mais interessadas na produção ou na apreciação estética “desinteressada” da obra). (Charréu 2003: 23)

Na perspectiva de Charréu (2012) a ideia de arte pela arte é um dos principais objetivos da educação artística. No entanto os educadores têm vindo a questionar as formas tradicionais de aprendizagem artística. Quando se propõem a abertura da escola ao meio sociocultural não é só deslocar-se para ateliers de artistas, oficinas de artesãos mas sim considerar um conjunto de materiais de cultura como imagens, filmes, novelas, publicidade, fotografias de família.

A partir da perspectiva crítica da Cultura Visual, Freedman sublinha a importância de dois contextos inter-relacionados: contexto de produção e o de apreciação/visualização e a forma como desempenham um papel importante na determinação do fato de formas particulares, imagens e objetos da cultura visual podem ser considerados materiais académicos dignos de estudo. (Charréu, 2012:44)

A importância da cultura visual na educação humana é influenciada pelo papel que as Belas artes tem desempenhado nas formas de ver e representar, tendo sido influenciado por outros artefactos visuais e disciplinas (antropologia visual, semiologia, etnografia visual). A fotografia e o filme têm englobado práticas artísticas inovadoras na forma como interagem com as pessoas, nas suas vidas.

Uma educação da cultura visual deve então ser pensada a partir de posições inter e extradisciplinar, que permitam que a informação visual e estética que circula fora da escola possa estar ligada aos assuntos e aos temas da escola. Nestes contextos, a proliferação de meios de comunicação de massa e o nosso acesso fácil a eles muda nossa “condição cívica” de público.

(Charréu, 2012: 45)

Na atualidade segundo Charréu somos todos testemunhas de tudo no meio social com reflexo no espaço da mídia. Este conceito de testemunha tornou-se central para os educadores mais ativistas e participativos.

Segundo Charréu (2012) a consequência profunda da ideia de “arte-educação crítica visual” não é a mudança na percepção que ocorreu, e não podemos ser indiferentes ao desrespeito pelos direitos humanos. Vivemos na época da informação e da fotografia, o cinema e a televisão trouxeram-nos evidência visual.

Como o ato de ver é inerente à arte-educação crítica, baseada na cultura visual, a chamada “arte-educação”, qualquer que seja a disciplina concreta da área do currículo escolar formal, parece ser o cenário ideal para exercer o nosso dever como cidadãos implicados — englobando os alunos, famílias e professores — na análise de imagens recolhidas no ambiente sociocultural, sob uma lente socialmente sensível, expondo e revelando os discursos (de poder, de resistência, de resiliência etc.) que são frequentemente cobertos por algum tipo de camuflagem ou até por preconceitos pessoais pouco conscientes de si próprios. (Charréu, 2012: 47)

Para os educadores artísticos contemporâneos espera-se um tipo de competências, que não lhes foram dadas nas suas formações iniciais, por vezes académicas, cheias de passividade e historicistas, por isso são incapazes de se preocuparem com os problemas contemporâneos que os alunos, famílias gostariam de ver debatidos na escola.

A educação artística crítica baseada na cultura visual deve ter como seu objetivo primário a análise crítica das chamadas “narrativas mestras” ou, utilizando a expressão de Lyotard, das “grandes narrativas”, que são comumente apresentadas como naturais, universais, verdadeiras e inevitáveis. A ideia básica é desalojá-las da maior parte do currículo, onde fazem pouco sentido ou pelo menos confrontá-las, de modo a que “narrativas alternativas” possam tornar-se mais visíveis (BAL, 2003, p. 22). Na sociedade hipermediatizada contemporânea estas “grandes narrativas” surgem, não apenas a partir das vozes dos políticos tradicionais, mas também das vozes de uma incrível diversidade de agentes públicos (jornalistas, estrelas do desporto, estrelas da música pop, artistas, personalidades da cultura etc.) assim como dos impactos subliminais de uma extraordinária quantidade de imagens, de todos os tipos, em que essas personalidades estão representadas. Assim, uma determinada tarefa de um ensino crítico das artes visuais é a de desvendar as vozes das “micro narrativas” daqueles que sempre estiveram sob controle rigoroso ou severas opressões e que, por motivos de priorização do espaço cenográfico global, nunca ocuparam qualquer lugar de mínima relevância. (Charréu, 2012: 48)

Uma outra tarefa importante segundo Charréu (2012) é da melhorar a capacidade de seleção da “imagem educacional” que possa proporcionar uma educação artística mais crítica e autêntica, centrada na busca de soluções para os problemas do nosso tempo, mais do que para uma contemplação das qualidades estéticas das imagens. Para o professor contemporâneo será seu dever formar-se com leituras críticas.

Segundo Charréu (2015) as imagens que circulam pelo mundo podiam ser integradas num sistema de análise crítica em que a escola pudesse contribuir para a sua classificação. Estas imagens (fotografias, desenhos, cinema, documentário, tv, internet) acabam por ser consumidas de maneira superficial pelos jovens colocando-os em estratégias persuasivas de controle da sua identidade, e submetendo-os a um perfil de consumidor.

E, na verdade, não basta contentarmo-nos com a espantosa facilidade de acesso às imagens, é que, literalmente, tudo se olha, mas para nos situarmos dentro do cone de luz da Cultura Visual temos que levantar uma questão primordial: o que se vê de verdade? Ou melhor, como podemos ver o que está nas margens, ou no avesso das imagens? Como a cultura visual é altamente questionadora (na verdade, como adivinhamos, ela gera mais questões do que emite respostas) leva-nos concomitantemente ainda a muitas mais questões, tais como: como é que as imagens nos atingem? Que usos fazemos delas e como é que elas interferem nas nossas relações e nas maneiras de nos constituirmos como sujeitos e de nos relacionarmos com os demais? Que imagens são estas? O que é que as imagens representam para nós? De que maneira as imagens transformam\constituem as nossas vidas? (Charréu, 2015:142)

A Cultura visual como uma estratégia segundo Charréu significa uma escrutinação e sistematização do quotidiano imagético cultural que rodeia a vida do aluno e a sua problematização em sala de aula, requer uma postura ativa e participativa do aluno. Há que ter uma pedagogia crítica do professor como agente que procura uma formação política para o aluno através de metodologias e práticas que busquem trazer os contextos dos alunos para dentro da sala de aula. O termo politização está assente na atividade e desenvolvimento da consciência do coletivo e da participação dos processos sociais da comunidade desenvolvida pela polis grega.

Neste sentido, podemos fazer referência ao que Hernández (2005) chama de ‘compreensão crítica e performativa da Cultura visual’, que pressupõe pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das

relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade

[...]; refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens [...]; e considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (Hernández, 2005: 79).

A cultura visual, ao focar a perspectiva do leitor, busca uma valorização da experiência, a ideia de formação enquanto sujeito. Tudo isso, acaba por ser uma afronta à 'cultura das certezas' e uma abertura para a dúvida, a relativização, o subjetivo, ou seja, uma outra maneira mais flexível de vermos e interpretarmos o mundo em que vivemos para a construção de 'uma outra narrativa para a educação'. (Charréu, 2015: 143)

Segundo Charréu há uma necessidade de traçar (ensaiar) uma epistemologia da cultura visual. Onde então situar a epistemologicamente a Cultura Visual, poderá ser no racionalismo ou no empirismo que defende que as percepções sensoriais e as experimentações concretas são a chave do nosso acesso ao conhecimento.

Os jovens hoje em dia querem uma educação onde tenham uma participação maior na dinâmica escolar e no acesso a conteúdos que os aproximem mais da escola. Há uma necessidade de nos consciencializarmos das práticas de visualidade que requer um estudo mais aprofundado para que possamos entender a validade desse conhecimento híbrido da vida quotidiana.

A educação artística surge como uma possibilidade de poder expandir o nosso campo de ação em direção ao estudo das representações culturais. Considera-se as obras artísticas como objetos que nos levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura onde são produzidos. Esta perspectiva enobrece a educação artística em artes visuais, pois permite-nos aprofundar mais uma cultura para além do visual.

Na perspectiva de Charréu, as propostas educativas da cultura visual e da educação artística para a compreensão, será onde a Educação Artística deverá manter uma conexão com os problemas culturais da contemporaneidade. Onde a criação artística está relacionada com o sistema cultural aos nosso modo de pensar e às

questões estéticas da sociedade.

A educação artística de hoje não deverá ser apenas uma “educação perceptiva “passiva”, deve assumir uma concepção formativa integral conectada com a nossa cultura numa perspectiva de pluralismo. A “integração das artes segue a par da integração dos conhecimentos” sendo dada importância à criação artística, proporcionando ao aluno um contato com o mundo exterior. Na época da generalização da arte via televisão, internet, cinema o educar faz-se contra o analfabetismo estético.

### **Capítulo III Metodologias da Investigação**

#### **3.1. Opções metodológicas**

Esta investigação trata-se de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com a minha observação participante e com o auxílio dos questionários qualitativos às atividades das aulas.

Estas abordagens eram vistas como marginais mas com o tempo ganharam legitimação científica.

Bogdan e Binklen (1992) definem em 3 características o paradigma da investigação qualitativa :

- o contexto social, que é a fonte dos dados;
- uma pesquisa descritiva, focando-se mais no processo do que nos resultados;
- a análise dos dados, que é indutiva;

As interpretações dos fenómenos sociais são múltiplas porque são complexas e os investigadores terão de perceber o contexto.

A análise indutiva dos dados dará origem a construções e teorias. Numa investigação-ação, em ensino de prática supervisionada, não se trata de uma pesquisa etnográfica, mas sim de uma utilização dos seus métodos, como o método da observação participante e a metodologia de recolha de dados.

Para Strauss e Corbin (2014) a investigação qualitativa é uma investigação cujos resultados, derivados de meios como a observação, entrevistas, registos vídeo, etc, não sejam obtidos através de métodos estatísticos.

Para estes autores a investigação qualitativa têm três elementos : os dados que são de várias fontes, sendo a entrevista e a observação os mais relevantes; os processos de análise ou interpretação que têm técnicas para concetualizar os dados e finalizam com comentários interpretativos; e os relatórios escritos e orais da investigação.

### **3.2. O Estudo de caso**

Na investigação qualitativa os casos são selecionados pelo seu valor para o objeto da investigação, e não pela sua representatividade segundo Sousa (2016), onde assumem um estatuto diferente orientado para a replicação dos resultados. Nos estudos qualitativos há uma valorização dos contextos que dá maior complexidade aos casos. Assim a investigação qualitativa está assente na “reconstituição” dos casos

O estudo de caso procura descrever a realidade do fenómeno educacional na sua complexidade sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica.

Stake (1999) assinala que nos modelos quantitativos o investigador realiza um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal . Por outro lado os modelos qualitativos fazem com que o investigador esteja no trabalho de campo, faça a sua observação , emita juízos de valor e que analise. É essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contato com o acontecimento. Outro aspeto é que direciona os aspetos da investigação para casos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam. Para Stake (1999) a realidade não

pode ser descoberta mas sim interpretada e construída, existe a construção de conhecimento.

Os estudos de casos têm as características da investigação qualitativa. O estudo de caso organiza-se segundo as etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos.

Os estudos de caso visam uma maior concentração no todo para compreender o fenómeno na globalidade e não numa particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999). Na relação da importância do contexto, esta deve ser tanto maior quanto mais intrínseco for o caso.

Um outro tema relacionado com os estudos de caso é sua capacidade para fazer generalizações. Na opinião de Stake (1999) a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso através da particularização. Stake (1999) distingue entre “pequenas generalizações” e “grandes generalizações”. As primeiras são as inferências internas que o investigador pode fazer sobre o caso. As segundas são relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes. Stake fala também da “generalização naturalista” que assenta na implicação e experiência do investigador pois, segundo este autor, dos casos particulares as pessoas podem aprender muito. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações (Stake, 1999: 78).

Esta ideia pode aproximar-se do pensamento de Stake (1999), pois para este autor o desenho da investigação requer uma organização conceptual, ideias que expressem a compreensão necessária ou pontes conceptuais assentes no que já se conhece ou, ainda, estruturas cognitivas que orientem a recolha de dados.

Em relação às questões temáticas são necessárias para a orientação na estrutura das observações das entrevistas e da revisão de documentos. Na compreensão do caso, o investigador vai reformulando as questões temáticas iniciais, onde estas assentam numa abordagem progressiva onde se destaca a função interpretativa constante do investigador.

A triangulação é, segundo Stake (1999), um processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. É, também, conforme o mesmo autor, uma das características de um bom estudo qualitativo.



O estudo de caso é referido como permitindo estudar o objeto no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento incorporando a subjetividade do investigador. É uma estratégia que requer ao investigador reflexão ponderada sobre o seu caráter qualitativo, a maior ou menor importância do contexto, a investigação participante, e o caráter interpretativo constante.

Stake (1995) sustenta que para se cumprir a obrigação do investigador de estudo de caso torna-se necessário considerar as suas noções de conhecimento e realidade. Segundo Stake construtivismo e existencialismo devem ser as epistemologias a orientar e a informar a pesquisa de estudo de caso qualitativo pois “a maioria dos pesquisadores qualitativos contemporâneos afirmam que o conhecimento é construído ao invés de descoberto (Stake, 1995:99)

Assim Stake concebe os pesquisadores do estudo de caso qualitativo como intérpretes e coletores de interpretações. Stake menciona quatro características definidoras da pesquisa qualitativa válidas para os estudos de casos: Holísticos, empíricos, interpretativos e enfáticos. Holístico (considera a inter-relação entre o fenômeno e seus contextos); empírico (baseia o estudo nas observações de campo); interpretativo (sustenta-se sobre a intuição, sendo a pesquisa percebida, basicamente, como uma interação pesquisador- sujeito); enfático (reflete experiências indiretas dos sujeitos).

Stake sobre como iniciar tipos de estudos de casos diz que “para o estudo de caso intrínseco em que o caso é dominante, o caso é de grande importância. Para o estudo de caso instrumental em que a questão é dominante, que inicia e termina com questões dominantes “ (Stake, 1995:16)

Stake indica que os pesquisadores de estudo de caso precisam de um conjunto de duas ou três questões temáticas que ajudarão a estruturar a observação, as entrevistas e a análise de documentos. Stake descreve duas maneiras para analisar dados: Agregação categorial e interpretação direta. Apresenta também técnicas específicas para encontrar os padrões, componentes essenciais nos dois modos de analisar.

Segundo Stake ““cada pesquisador precisa, através da experiência e reflexão, encontrar formas de análise que trabalhem para ele ou ela” (Stake, 1995:77)

### **3.3. Modelos da investigação- ação**

Segundo Engel “ Na década de 1960, na area da Sociologia , rapidamente ganhou terreno a ideia de que o cientista social deveria sair do seu isolamento, assumindo as consequencias dos resultados das suas pesquisas e colocá-las em prática, para intrefeir no curso dos acontecimentos. Além da sua aplicação em ciencias sociais a investigação-ação é hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. “ ( Engel, 2015: 6 )

Cohen, Lawrence e Keith (2001:235) fazem a proposta de um modelo investigativo mais complexo : Identificação, avaliação, e formulação do problema; discussão e negociações e esboço da proposta; revisão da literatura, redefinição do problema; escolha da avaliação; implementação do projeto, interpretação de dados e avaliação geral. As características da investigação ação são as seguintes segundo Costa (2015) citado por Cohen, Lawrence e Keith (2001): Onde o processo de investigação deve ser um processo de aprendizagem e a separação entre o sujeito e o objeto de pesquisa deve ser superado. Segundo Engel

A investigação-ação é auto avaliativa: procura diagnosticar um problema especifico numa situação também especifica, com o fim de atingir uma relevancia prática dos resultados. A investigação-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações,mudanças de direção, trazendo beneficios para o próprio processo. A investigação-ação é ciclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores. “ ( Engel, 2015: 8)

Nesta investigação-ação escolhi o método da observação participante como principal estratégia de recolha de dados.

### **3.4. Métodos da recolha de dados**

A recolha dos dados foi essencialmente qualitativa através da observação participante e da realização de questionários de forma aberta aos alunos antes e depois da realização das aulas. Também recolhi imagens a partir do registo fotográfico, durante as aulas aos trabalhos realizados.

A observação participante é um dispositivo de investigação e de pensamento e é a melhor técnica de recolha de dados em investigação qualitativa ( Bogdan e

Biklen 1994: 90) As notas de campo devem também ter um parte reflexiva, onde se constitui o esboço da investigação.

Iniciei a observação de aulas numa turma que estava no 12 ° ano de escolaridade e fui acompanhando o processo de trabalho com a professora cooperante. Fazia esta observação das aulas reconhecendo as dificuldades dos alunos em concretizar os projetos, nomeadamente na escolha dos elementos a fazer parte das composições fotográficas do quotidiano.

Já durante a realidade da ação implementada o registo dos dados foi durante e após as aulas. Registei fotograficamente os trabalhos dos alunos, mas sempre com o cuidado de não me distanciar a fotografar procurando estar perto dos alunos e na resolução de problemas relacionados com a atividade em aula.

Os questionários também foram importantes para perceber o nível de envolvimento dos alunos na atividade e sua predisposição em participar da atividade. Também fiz algumas perguntas abertas para convocar observações mais pessoais dos alunos em relação á atividade e foi realizada uma autoavaliação em que os alunos avaliaram o seu processo de trabalho durante as aulas.

### **3.4.1. Análise dos dados**

A análise dos dados segue três conceitos básicos, de descrição, análise e interpretação.

Após a recolha dos dados a análise fez-se na forma como os alunos responderam ao questionário, na análise dos processos de trabalho, na sua autoavaliação e como reagiram ao processo de trabalho, assim como aos resultados plásticos da proposta de aula. Foi tentando perceber até que ponto as questões iniciais de como é que a proposta iria ser realizada ia de encontro ao meu plano de investigação inicial.

A minha questão inicial era “Como transpor o quotidiano dos alunos para os projetos artísticos desenvolvidos por estes nas aulas?”

Esta investigação decorreu ao longo de todo o ano letivo de 2018 e recorri ao questionário feito antes da atividade em aula realizado pelos alunos em que

respondiam se já tinham observado o quotidiano nas suas vidas e costumavam registá-lo e como fariam um projeto artístico usando o seu quotidiano.

A investigação decorreu de um estudo teórico sobre o tema do quotidiano na arte nos séculos XIX, XX e XXI, assentando igualmente nos métodos de investigação-ação em educação e resultando, finalmente, numa análise qualitativa dos projetos dos alunos, seguida de uma análise dos resultados e avaliação da ação pedagógica implementada.

### **3.5. O inquérito – definição**

A metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes. Utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes, e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens.

Borg e Gall (1983) citados e referidos por Sousa (2009) e Cohen e Manion (1985) citados e referidos por Sousa (2009) indicam os seguintes passos na realização de um inquérito:

- 1- Definir os objetivos do inquérito
- 2- Decidir qual a informação que se deseja
- 3- Definir a população que é objeto de estudo
- 4- Estabelecer os recursos disponíveis
- 5- Definir o instrumento a utilizar (questionário, entrevista ou teste)
- 6- Criar o instrumento
- 7- Planificar o método de análise dos dados
- 8- Efetuar as aplicações piloto do instrumento
- 9- Revisão e reformulações do instrumento
- 10- Seleção da amostra
- 11- Aplicação do instrumento
- 12- Cotação das respostas
- 13- Tratamento dos dados
- 14- Redação do relatório

Como os inquéritos lidam essencialmente com opiniões atitudes e pensamentos, sempre em mutação, levanta-se a questão da sua credibilidade. Até que ponto é que os seus resultados colhidos poderão ser considerados como verídicos, refletindo a verdade?

Guba (1983) referido e citado por Sousa (2009) destaca os seguintes pontos para uma reflexão pelo investigador sobre o inquérito:

1- Verdade : Como garantir que as respostas dadas são verdadeiras?

Os sujeitos podem mentir ou dar respostas ao acaso. Que estratégia se utilizou na construção de instrumentos para detetar este problema?

2- Generalização: Como garantir que os resultados da amostra podem ser generalizados à população?

3- Consistência: Como garantir que os resultados obtidos se manterão temporalmente?

4- Neutralidade: Como garantir que a aplicação dos instrumentos foi completamente neutral e isenta?

Um questionário questiona, pergunta, interroga. Derivado do termo latino *quaestionariu* , designa uma série de perguntas sobre um dado assunto.

O questionário é uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo por objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, sentimentos, interesses, expetativas. Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos , tendo em vista uma generalização , o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpreta-las e generaliza-las.

Antes de se iniciar o questionário é necessário uma reflexão sobre três questões fundamentais: exato objetivo do questionário ; a população que se pretende estudar; os recursos que se dispõe. Hoinville e Jowell (1978) citados e referidos por Sousa (2009) consideram que estas três questões são fundamentais para a planificação de uma investigação baseada em questionários :

1- O objetivo do questionário

O propósito geral deverá ser resumido num objetivo específico, concreto e definido em termos operacionais. Os questionários objetivam-se mais para as opiniões, interesses, desejos pensamentos e atitudes que dada a sua subjetividade são mais difíceis de formular operacionalmente. Definido o objetivo principal há que

refletir sobre a identificação , o número de itens, que deverão abordar os temas que constituem o propósito central.

## 2- A população que se pretende estudar

A definição da população que se pretende estudar é essencial para se proceder á organização de uma amostra representativa à qual se possa aplicar o questionário. É também importante ir ao encontro dos interesses da população estudada.

## 3- Recursos disponíveis

Os custos financeiros são um fator a ter em conta na aplicação dos questionários.

A construção de um questionário requer o estudo de uma cuidada arquitetura que permita atingir o grau de eficácia e validade. Há que conhecer bem o contexto do assunto para poder organizar o questionário. A estética da paginação, a disposição das perguntas curtas, e a facilidade do registo das respostas, são elementos que facilitam a atenção do inquirido. A definição das variáveis , a ordenação das perguntas, a escolha do modo de responder são os principais pontos de reflexão na preparação de um questionário.

Segundo Goode e Hatt (1969) citados e referidos por Sousa (2009), deverá haver uma progressão lógica para que o inquirido seja conduzido a responder pelo interesse despertado; seja levado a responder dos itens mais simples para os mais complexos; seja levado gradativamente de um quadro de referência para o outro, facilitando deste modo o entendimento das perguntas.

Há modos de efetuar as perguntas, perguntas diretas ou indiretas , ligam-se ao modo de interrogação do sujeito; perguntas específicas e não-específicas , focando um dado assunto ou abordando de uma forma mais abrangente; Fatos ou opiniões , uma questão fatual pede ao inquirido uma resposta objetiva, enquanto que a opinião pede uma resposta subjetiva e por isso de menor fiabilidade no tratamento dos dados. Os pedidos de opinião envolvem o sujeito de modo mais emocional de modo a que este se envolve mais no questionário.

## Capítulo IV Prática Pedagógica Supervisionada e Análise dos dados

### 4. Introdução

Este capítulo inicia-se com a descrição do contexto da escola onde se realizou a prática de ensino supervisionada, incluindo uma explicação do seu projeto pedagógico, missão e visão. Segue-se uma apresentação do plano de atividades das aulas e suas respectivas estratégias de ensino, conteúdos e abordagem pedagógica do tema.

As fases do projeto foram organizadas da seguinte forma, de acordo com os paradigmas da educação artística (Efland, 1995): A primeira aula (20/11/2018) foi sobretudo expositiva e visou a compreensão da vida e obra da artista Helena Almeida, a partir de uma apresentação seguida de diálogo, sendo a corrente artística utilizada a *formalista-cognitiva*. As três aulas seguintes (27 /11/2018 , 4/12/2018, 11/12/2018) consistiram na organização e concretização plástica do projeto *O Quotidiano na Arte*. Os alunos apropriaram-se de alguns conceitos e práticas da artista Helena Almeida, que conciliaram com as características e tendências pessoais dos projetos artísticos desenvolvidos por si anteriormente, combinando-se as correntes *formalista-cognitiva* e *expressivo-psicanalítica* (Efland,1995), respetivamente. Na quinta aula (13/12/2018) ampliámos as referências artísticas nas quais os alunos se poderiam basear, através de uma breve apresentação de imagens de obras de arte contemporânea previamente selecionadas (*arte erudita*, Paul Duncum,2007 referido por Ana Sousa 2017), o que se enquadra numa *corrente formalista-cognitiva* (Efland, 1995). À semelhança das aulas anteriores, os alunos recorreram a imagens do seu quotidiano (*arte popular*, Paul Duncum, 2007 referido por Ana Sousa (2017) ), realizando fotomontagens em que os processos e modos de compor plasticamente revelaram influências dos artistas apresentados. Este projeto seguiu uma abordagem simultaneamente *formalista-cognitiva* (Efland, 1995) e *construtivista* (Hernandez,2001), pois se, por um lado, partiu sempre de apresentações de imagens de *arte erudita* e visou uma compreensão da mesma, por outro lado, a matéria-prima utilizada na concretização plástica foi sempre da autoria dos alunos. Assim, aproximou-se da *educação pela cultura visual*, na medida em que contribuiu para uma articulação entre *arte erudita* e *arte popular* (Paul Duncum, 2007 referido por Ana Sousa (2017)).

## **41. Contexto escolar**

### **4.1.1. A Escola Secundária Virgílio Ferreira**

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira situa-se na antiga “Quinta dos Inglesinhos”, ocupada até ao século XIX por frades católicos irlandeses e a partir de 1923 por instituições escolares. Nesta escola em 1983 construíram-se cinco blocos, que foram ocupados por trinta e seis turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e só em 1988 se iniciou a lecionação do Ensino Secundário. Os restantes cinco blocos da Escola Secundária de Vergílio Ferreira foram construídos em três fases: três blocos em 1986, um bloco em 1995 e o pavilhão gimnodesportivo em 1999. Em 2002, a partir da recuperação de um velho edifício e respeitando a sua arquitetura, surgiu o Centro de Recursos Educativos. A Escola Secundária de Vergílio Ferreira foi intervencionada pela Parque Escolar entre 2009 e 2012 e, recentemente, recebeu o Prémio Valmor. Esta Escola possui um auditório novo, Auditório Manuela Esperança, com capacidade para duzentas e cinquenta pessoas e com meios audiovisuais para diversos eventos. Possui também um pavilhão desportivo (com ginásio), que poderá ser cedido/alugado com protocolo de utilização para as diversas instituições desportivas que envolvem a Unidade Orgânica. Em 1993, Vergílio Ferreira foi escolhido como patrono e decidido que o dia do seu aniversário - 28 de Janeiro – fosse o dia da Escola e presentemente do Agrupamento de Escolas desta Unidade Orgânica.

### **4.1.2. Caraterização e enquadramento da escola**

A área geográfica onde se inserem o estabelecimento de ensino Escola Secundária Vergílio Ferreira é a zona de Lisboa Norte, que possui uma localização privilegiada, de fácil acessibilidade, não só em relação ao centro da cidade, como aos concelhos limítrofes e ainda aos principais eixos de acessibilidade ao norte e sul do País, pela ligação direta à A1 e às Pontes 25 de Abril e Vasco da Gama. Uma rede relativamente bem estruturada de transportes públicos coletivos, Carris e



Metropolitano, serve a população residente ou a que para aqui se desloca. Os bairros que acolhem as escolas do Agrupamento são essencialmente residenciais, em crescente expansão demográfica e económica, bem servidos de estruturas comerciais e serviços privados diversos. Salientam-se, no entanto, os Bairros da Horta Nova e Quinta dos Barros, bairros com especificidades próprias habitados, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades.

A população residente na área de influência do agrupamento caracteriza-se, no geral, por uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade. Dela fazem parte estratos sociais mais desfavorecidos, os bairros supracitados, e estratos médios e superiores, como os que caracterizam a população dos bairros de Telheiras, Lumiar e Carnide Ocidental, onde dominam as profissões técnicas e científicas, com elevados níveis de escolarização. Os alunos deste Agrupamento provêm, assim, de agregados familiares de várias estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos.

#### **4.1.3. Comunidade Escolar**

A população do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira é “de cerca de 3907 alunos, destes, 255 são alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (dados de março de 2017), 9 de pré-escolar, 79 de 1º ciclo, 45 de 2º ciclo, 74 de 3º ciclo e 48 de secundário. “(AEVF *Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira* Projeto Educativo 2016/2019 p.10)

Os pais/encarregados de educação têm uma alta expectativa em relação às realizações escolares e ao futuro dos seus filhos/educandos, o que motiva uma grande exigência relativamente ao que esperam que a escola lhes proporcione, traduzida numa forte pressão para a qualidade. Por outro lado, e devido à atividade profissional, alguns encarregados de educação têm tendência a responsabilizar a escola para além do que é normalmente previsto e a prolongar por demasiado tempo a permanência dos educandos no espaço escolar.

Tendo em conta o contexto geográfico em que o Agrupamento se insere e a distância física entre os estabelecimentos de ensino e a sede do agrupamento (máximo 2,5 quilómetros), verifica-se alguma heterogeneidade na população

discente: a grande maioria dos alunos evidencia sinais de estabilidade e capacidade financeira;”2 21,4% necessitam de auxílios económicos por parte da Ação Social Escolar, sendo de realçar alguns estabelecimentos escolares com o apoio social escolar entre 60% e 80%, o que demonstra o meio social onde se encontram inseridos estas escolas. De um modo geral, o absentismo não é relevante.

O corpo docente é constituído por um total de 345 docentes, 267 dos quadros (77,4%) e 78 contratados (22,6%), o que demonstra uma grande estabilidade do corpo docente neste Agrupamento. “ (Idem, p. 11)

O pessoal não docente do Agrupamento é composto por quinze assistentes técnicos, noventa e três assistentes operacionais, dois técnicos superiores e uma Encarregada Operacional distribuídos pelos diferentes estabelecimentos de ensino que compõem esta Unidade Orgânica.

Associação de pais e encarregados de educação da Escola Secundária de Vergílio Ferreira. Todas estas associações foram constituídas antes da criação desta nova Unidade Orgânica. Os projetos das Associações de pais/encarregados de educação têm como finalidade participar na conceção e no desenvolvimento de iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação e do ensino e definem-se em torno das seguintes linhas orientadoras: a participação de forma empenhada na vida da escola, designadamente através da sua representação no Conselho Geral; a promoção de processos de reflexão participada dos pais e encarregados de educação sobre as questões educativas quotidianas (através de assembleias gerais, reuniões com representantes dos pais e reuniões dos órgãos da associação); A colaboração no planeamento de atividades de tempos livres; A promoção de atividades culturais, recreativas, desportivas e festivas; A realização de protocolos ou promoção com outras associações ou entidades de atividades para benefício dos seus educandos.

## **4.2.Orientações estratégicas o Projeto Educativo**

### **4.2.1. Missão da Escola**

A sociedade espera que a escola cumpra o seu papel fundamental de consciencializar os seus alunos para o exercício responsável dos seus deveres e

direitos de cidadania e da qualificação profissional. Espera ainda uma escola inclusiva e abrangente, capaz de assumir a sua multiplicidade e de a transformar numa mais-valia. Neste sentido, considera-se que cabe á Escola Secundária Vergílio Ferreira promover a formação integral dos indivíduos (crianças e jovens vocacionados para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho), preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora.

“Quer-se garantir um serviço educativo credível e de qualidade; integrar e valorizar o esforço e o papel de cada um; dotar os alunos de conhecimentos sobre si próprios e os outros; abrir-se ao meio envolvente e aprender com ele; transmitir valores universais e inalienáveis; preparar os alunos para a integração na vida ativa; formar cidadãos autónomos e responsáveis; contribuir para o desenvolvimento da comunidade educativa em que se insere.” (AEVF, *Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira* Projeto Educativo 2016/2018 p.24)

#### **4.2.2. Visão**

Quer-se uma escola que seja regida segundo os seguintes princípios orientadores :

1- " que seja agente de transformação do meio, com projetos, variedade de ofertas educativas, que deteta a tempo os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que tenta compensá-los através de percursos pedagógicos diferenciados, capaz de prevenir situações de alunos em risco de abandono escolar

2- e que promova ações de intervenção social económica junto dos alunos e das famílias mais carenciadas.

3- que seja atenta, valorize e desenvolva diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão através da implicação do aluno na sua própria aprendizagem

4- que proporcione a autonomia, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes no meio, no país e no mundo;

5- que valorize o seu papel na sociedade e a sua importância a nível local;

que se preocupe com a melhoria da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e de lazer; que promova e aprofunde a articulação vertical das componentes do currículo nacional, de forma a tornar o ensino básico numa sequência de continuidade e de articulação das aprendizagens;

6-procure a concretização de saberes através da promoção de aprendizagens significativas e que desenvolva no aluno a curiosidade intelectual, inter-relacionando o saber e o saber fazer, a cultura escolar e o gosto pelo saber, numa perspetiva de educação ao longo da vida;

7- promotora de saúde e de qualidade de vida, que potencia o desenvolvimento físico e motor e fomenta a inclusão através da dinamização de atividades físicas e desportivas ;

8- que desenvolva a tomada de consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural " (AEVF, *Agrupamento de Escolas Virgílio Ferreira* p.28)

### **4.3- O professor cooperante**

A professora Graça Vale é professora do Agrupamento Virgílio Ferreira há mais de 8 anos. Têm a sua formação na Faculdade de Belas Artes em Pintura em Escultura. No seu percurso profissional no ensino lecionou na Escola António Arroio, na escola D.Dinis, na escola Reinaldo dos Santos em Vila Franca de Xira, e também em Sacavém. Teve 8 anos a escrever manuais de Geometria Descritiva. Em 2009 ingressa na escola Virgílio Ferreira. A professora cooperante contribuiu de maneira bastante positiva para a realização da prática supervisionada, com os seus conselhos e observações acerca de como concretizar a atividade letiva. A atitude da professora cooperante nas aulas e a relação que estabelece com os alunos revelam a sua muito boa experiência profissional. As aulas decorrem num clima descontraído, tanto nas aulas expositivas como nas de carácter prático, mas nota-se uma exigência e um rigor no trato com os alunos e na forma de estar na aula.

#### **4.4 .Caraterização da turma**

A turma divide-se em 2 turnos, um turno de 10 alunos e outro turno de 12 alunos no total de 22 alunos. São maioritariamente raparigas e 2 rapazes. É uma turma diferenciada em termos de agir e trabalhar, e têm originalidade de ideias. São dinâmicos, criativos e enérgicos, muito motivados e com uma maturidade concetual acima da média. Trabalhei com o 1º turno de 10 alunos . A minha impressão pessoal sobre a turma , com base nas observações realizadas, é que é uma turma interessada, sem problemas disciplinares, onde todos os alunos observam um comportamento tranquilo, tanto para com os seus colegas como para com os professores, com a espontaneidade e energia criativa que se reflete nos trabalhos criados. Os alunos solicitam frequentemente ajuda do professor durante a aula e a comunicação é feita de forma correta e assertiva. Os alunos demonstram maturidade emocional que é também refletida na qualidade dos trabalhos apresentados. O professor cooperante conseguiu criar um clima de confiança e respeito entre alunos e professores.

#### **4.5. Planificação da ação o quotidiano na arte**

A preocupação deste projeto foi articular ideias para desenvolvimento de um trabalho com o tema o quotidiano na arte dos alunos. Era traçar um percurso para depois fazerem trabalhos finais para avaliação e concretização de um portfolio.

A primeira parte do projeto foi traçado em torno da obra da artista Helena Almeida, onde os alunos tiravam fotos do seu quotidiano em torno do autorretrato e realizariam um trabalho plástico com expressividade plástica. O segundo momento foi a partir de fotografias do seu quotidiano criarem um trabalho plástico final.

As aulas foram planeadas para 6 aulas de 240 minutos. A turma tinha aulas de Oficina de Artes á terça-feira num espaço de aula de 240 minutos sendo dividida em 2 turnos cada um de 120 minutos. Nesse espaço de aulas foi dada primazia ao espaço de experimentação plástica dos alunos.

Foi dada uma primeira aula de investigação teórica sobre a artista Helena Almeida onde apresentei a artista e os seus trabalhos em torno da apresentação dos trabalhos de autorretrato e da representação expressiva do corpo em termos plásticos. Os alunos reagiram bem a esta aula realizando perguntas em torno da obra de Helena Almeida.

A segunda aula foi dada num contexto de visita de estudo tendo o tema da exposição o quotidiano na arte onde se visitaram obras de vários artistas.

A terceira, quarta e quinta aula foram de experimentação plástica, onde os alunos trabalharam a partir da obra de Helena Almeida e construíram os seus trabalhos numa lógica do autoretrato a partir de fotografias tiradas por estes e depois trabalharam as fotografias plasticamente com tintas e diversos materiais. Nesta fase os alunos trabalharam individualmente concretizando os seus projetos.

Na sexta aula os alunos tiraram fotografias aos seus quotidianos e trabalharam em torno destes, fazendo um trabalho plástico com recurso ao seu dia-dia explorando diversos universos desde rotinas habituais e viagens que tinham feito, ao seu quotidiano em casa. Este trabalho foi realizado em grupos de três e dois elementos.

Nesta aula também foi realizada uma ficha de autoavaliação para que os alunos pudessem avaliar o seu trabalho e também para servir de elemento qualitativo da minha avaliação.

## **4.6. Objetivos**

Os objetivos gerais e específicos do programa de Oficina de Artes determinam que o projeto final foi desenvolvido onde compete abordar as áreas de expressão e concretização plásticas bi- e tridimensionais, associadas aos fenómenos da comunicação visual. Dentro do tema proposto compete a esta investigação que os alunos abordem conteúdos do quotidiano na arte do século XIX XX e XXI e o aplicaram no desenvolvimento dos seus projetos.

Desenvolveu-se dentro dos conteúdos do programa de Oficina de Artes, desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais. Neste caso foi sendo abordado a fotografia, a fotomontagem e as técnicas mistas. Fomentou-se a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, visando um melhor entendimento do espaço bidimensional e tridimensional nos vários domínios da linguagem plástica.

Neste projeto desenvolveu-se os conhecimentos e competências já

adquiridos em áreas afins, relacionando-os e adequando-os aos diversos modos de projetar. Entendeu-se os modos de projetar como parte integrante do processo artístico, relacionando a dinâmica das aprendizagens anteriores com as novas hipóteses expressivas. Pretendeu-se dar a conhecer as fases metodológicas do projeto artístico.

O objetivo da investigação teórica e dos conteúdos abordados e dos exemplos dos artistas dados é capacitar os alunos de autonomia usando metodologias adequadas ao desenvolvimento de um projeto temático na disciplina de Oficina de Artes.

Assim perante alguma dificuldade observada nos alunos em desenvolverem projetos criativos de forma autónoma sentida por não assimilarem os conteúdos das várias fases do projeto foi abordada de uma forma metodológica participativa e informativa nas diferentes fases do processo para que se possam superar essas dificuldades.

#### **4.7. Conteúdos**

Os conteúdos trabalhados foram os da investigação-ação delineada no quotidiano na arte dos séculos XIX, XX e XXI. Também foram trabalhados conteúdos do programa de Oficina de Artes. Assim foram trabalhados a linguagem plástica, materiais, suportes e instrumentos e técnicas de expressão e representação nas áreas da pintura, fotomontagem e desenho.

Pretendeu-se que os alunos neste trabalho e nesta disciplina procurassem desenvolver a representar bi- e tridimensionalmente através de meios riscadores e/ou informáticos, e manipular, com intencionalidade, os diferentes processos técnicos da representação e expressão visual.

Que utilizassem adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual; que dominassem as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo; que trabalhassem em equipa, gerindo as competências necessárias à

concretização de um projeto artístico; que intervissem criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido.

#### **4.8. Atividades**

A atividade letiva centrou-se em dois momentos: o primeiro na visita de estudo sobre o tema do quotidiano na arte contemporânea em que os alunos se aproximaram de obras previamente selecionadas segundo o tema do quotidiano da coleção Gulbenkian; o segundo, em atividades artísticas explorando a fotomontagem no trabalho a pares a partir de registos fotográficos dos alunos de modo a explorarem ações dos seus quotidianos e a construírem imagens artísticas.

Na primeira atividade estivemos com a formadora da Fundação Gulbenkian Sílvia Moreira a visitar obras desta instituição que tivessem uma relação com o quotidiano na arte.

A formadora através da mostra de vários objetos com o objetivo de com base no que conhecemos e com base na experiência de vida de cada um, existem diferentes formas de interpretar o objeto.

Os objetos foram-nos apresentados também com o intuito de refletirmos sobre o olhar, o ver e o interpretar utilizando o método OVI- olhar, ver, interpretar criado pela Susana Gomes da Silva em 2003. Depois de várias opiniões e reflexões chegamos à conclusão que olhar é superficial em relação ao objeto, ver diz respeito a uma observação aos pormenores do objeto e interpretar é quando se atribui um significado ao que observamos.

Visitamos a obra do artista português Eduardo Viana, “La petit” de 1916. De seguida, Sílvia Moreira fez uma breve contextualização do artista e do momento na história em que a obra foi feita. A obra de Viana foi realizada com materiais do quotidiano, texturas, tecidos, colagens.

Vimos e interpretámos artistas de diversas gerações: as obras de Emília Nadal “Slogan’s”, de 1978 que nos remete para o carácter consumista dos slogan’s, enquanto momento do quotidiano associado ao consumo da vida contemporânea.



Vimos também a obra de Rui Toscano, “No Saying Yes” que com uma contradição entre o que é visível e o que se ouve pode querer retratar aquilo que dizemos e aquilo que os media nos dizem neste caso de aparelhos de rádio que são objetos comuns de ouvir música ; de Maria José Oliveira “No princípio era a concha da mão” que com gestos organizados e sequenciais invoca a noção quotidiana de dar e receber o alimento pela mão; e por fim Pedro Valdez Cardoso, “Guetto” com objetos do quotidiano fixados pelas matérias do cimento, remete para a ideia de espaços da cidade que são isolados e que fazem parte das nossas vidas.

A segunda parte do projeto foi desenvolvido a partir de fotografias tiradas pelos alunos a partir de ações quotidianas recorrendo ao estudo do retrato e da noção de *selfie*. As ações do quotidiano podiam ser ações do quotidiano dos alunos desde os seus hábitos na vida da cidade urbana , encontro com amigos, hábitos de vida fora e dentro da sua vida escolar. O projeto depois foi desenvolvido em trabalhos em modo de portfolio recorrendo a técnicas mistas com diferentes materiais.

#### **4.9.Abordagem pedagógica do tema**

Primeiro foram pedidas fotografias individuais de autorretrato, de rosto e corpo inteiro, com gestos e ambientes do quotidiano. Pretendia-se explorar a noção de autorretrato em diversos momentos do quotidiano dos alunos. Procurou-se refletir sobre os conceitos de *selfie* e autorretrato com intenção expressiva; reconhecer o sentido das escolhas pessoais na imagem produzida ; e promover a autonomia dos alunos no processo artístico.

O segundo momento foi do desenvolvimento de um trabalho a pares a partir do registos fotográficos dos alunos. Neste trabalho procurava-se desconstruir e criticar a relação de autoria e construir trabalhos em cooperação, assim como desenvolver técnicas de fotografia , fotomontagem e técnicas mistas e pensar de modo crítico o conceito de autoria. Os resultados foram apresentados em fotomontagens que resultaram muito interessantes tendo em vista a temática do quotidiano e a desconstrução das imagens.

Adotaram-se métodos participativos de cooperação a pares de modo a permitir que os resultados fossem cooperativos entre os alunos e que se pudesse construir um trabalho a dois. Este método foi realizado de modo a que permitisse o diálogo entre os alunos, e a escolha dos elementos das imagens fosse feita em conjunto potenciando um resultado que também permitisse uma avaliação que fosse individual e em conjunto, avaliando o esforço e a criatividade dos alunos.

## **5. A apresentação de diapositivos**

Um segundo momento de uma apresentação em PowerPoint onde se mostrou imagens da História da Arte moderna e contemporânea centrados no quotidiano na arte com obras de Raul Hausman, Marcel Duchamp, Andy Warhol, Roy Liechenstein, Sophie Calle, Edward Hopper, Nan Goldin, Helena Almeida. Foram exemplos para dotar os alunos de um conhecimento para depois desenvolverem os seus trabalhos. Estes exemplos provêm da uma cultura visual erudita dos museus para depois provocar uma reflexão sobre os quotidianos dos alunos expressos nos registos fotográficos que desenvolveram. Depois foram mostrados exemplos de Fotomontagem para desenvolvimento dos trabalhos dos alunos nessa técnica.

Esta abordagem foi o momento de introdução teórica na Unidade didática e constituiu um dos momentos de abordagem do quotidiano na arte como introdução para o trabalho prático.

Dadaismo – Raul Hausmann The Art Critic 1920 e Hannah Höch  
Around a Red Mouth 1927



Fig.6- Diapositivo 1- Obras do Dadaismo.

Marcel Duchamp Fonte 1917 e Roda de Bicicleta 1963



Fig.7- Diapositivo 2- Obras de Marcel Duchamp

Andy Warhol, Marilyn Monroe 1962 e Roy Liechenstein Maybe 1965



Fig.8- Diapositivo 3- Obras de Andy Warhol e Roy Liechenstein

Edward Hopper Room in New York 1932 e Automat 1927



Fig. 9 - Diapositivo 4- Obras de Edward Hopper

## Sophie Calle

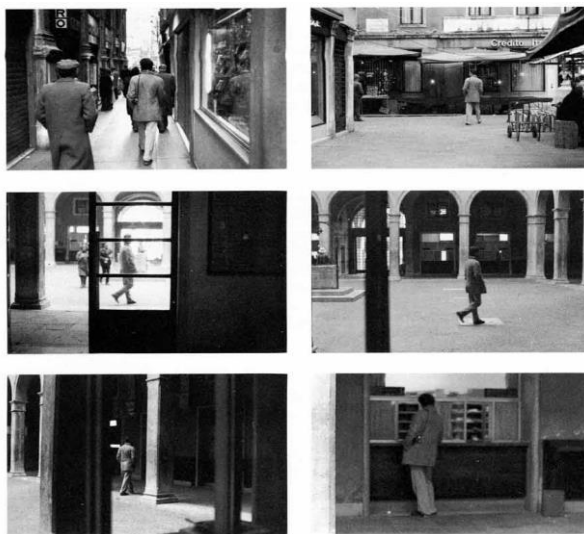


Fig.10 - Diapositivo 5- Obras de Sophie Calle

## Nan Goldin



Fig.11- Diapositivo 6- Obras de Nan Goldin

## **5.1. Estratégias de ensino utilizadas**

Nestas estratégias de ensino relatei o modelo de Felder e Silverman (1988) citados e referidos por Web del maestro CMF (2019) segundo o qual classificam a partir de 5 dimensões : a primeira dimensão é relativa ao tipo de informação sensitiva e intuitiva em que os alunos percebem informação externa às sensações visuais ao ouvido e sensações físicas e informação interna através de memórias , ideias e leituras. A segunda dimensão é aos estímulos visuais e verbais onde o aluno recebe informação externa em formato visual mediante quadros, diagramas, gráficos, ou em formatos ou em formatos verbais como sons, expressão oral e escrita, formulas símbolos. A terceira dimensão organiza-se de forma a organizar a informação de forma indutiva e dedutiva em que os alunos entendem melhor a informação se está organizada indutivamente onde os princípios se revelam às consequências e as aplicações se deduzem. A quarta dimensão é relativa a forma de processar e a compreensão da informação, onde o progresso dos alunos sobre a aprendizagem implica um procedimento sequencial que necessita de uma progressão lógicas de passos pequenos e o entendimento global que requiere uma visão integral. A quinta dimensão é relativa à forma de trabalhar a informação, onde esta se pode processar mediante tarefas ativas e através de compromissos em atividades físicas ou discussões através da reflexão e da introspeção.

Como estratégia de ensino utilizei a estratégia do pensamento visual segundo Web del maestro CMF (2019). Esta estratégia facilita ensinar aos alunos a compreender e utilizar representações gráficas e melhora a sua compreensão e permite clarificar o pensamento e comunicar ideias a outros.

Através do questionário que elaborei aos alunos antes da atividade pedi-lhes que fizessem uma descrição verbal da obra que quisessem realizar. Este processo da descrição verbal é uma estratégia de ensino que intensifica a memória visual ao relacionar as imagens visuais com o conhecimento verbal existente, e educa o pensamento com ambos os hemisférios segundo Comenius (2002) ajuda os alunos a colocarem em palavras as suas observações.

Outra estratégia de ensino utilizada foi o uso do desenho e composição gráfica expressiva, onde o uso da cor foi determinante. Foi realizado um uso da cor consciente onde o sistema básico da representação da informação mudou e que ofereceu um novo leque de possibilidades aos alunos nas suas composições.

Uma das estratégias utilizadas foi o método “loci” de Simonides de Ceos um poeta grego, em que consiste em dar aos alunos instruções para selecionar um local que conhecem muito bem. Depois para cada ponto que desejem recordar tem de construir uma imagem vivida. A primeira coisa a recordar é a imagem de um lugar com um cenário de fundo. Neste exercício os alunos necessitam de caminhar mentalmente nos cenários visualizados e recordando-se de todos os lugares.

## **5.2. Descrição das aulas lecionadas**

As aulas foram lecionadas com o apoio da professora cooperante Graça Vale. A primeira parte do projeto *O Quotidiano na Arte segundo a artista Helena Almeida* (aulas 2 a 4), foi concebida em colaboração com Graça Vale, sendo decididos em conjunto os conteúdos a serem trabalhados, as técnicas a ser desenvolvidas e as estratégias a ser aplicadas nesta unidade didática. Na última aula foi possível implementar de modo mais autónomo e flexível uma abordagem mais próxima do projeto inicialmente previsto, ampliando-se as referências artísticas, de imagens de arte contemporânea cujo tema é o quotidiano, facultadas aos alunos.

- Aula nº1 20/11/2018

Nesta aula apresentei de modo expositivo o trabalho da Helena Almeida á turma. Baseei-me na corrente formalista-cognitiva para fazer a exposição da aula. Esta aula foi lecionada nos dois turnos em conjunto e passei á exposição da obra da Helena Almeida indicando quais foram os seus principais trabalhos, em que épocas os trabalhou e quais as suas características. Os alunos foram muito recetivos á aula e iniciou-se uma conversa onde me perguntaram sobre a obra de Helena Almeida, quais as suas principais características e noções de obra de arte. A aula teve a duração de uma hora aproximadamente.

- Aula nº 2 27 /11/2018

Esta aula teve a duração de 3 horas ( 180 minutos) e com a participação de 1 turno de alunos no total de 10 alunos com os quais trabalhei, e foi passado ao plano de concretização do trabalho plástico dos alunos na unidade didática Espaço Habitado um quotidiano –uma espécie de tempo que agarramos em nós, sendo o título e a temática indicados em conjunto pela professora cooperante Graça Vale. As imagens foram trabalhadas numa sequencia fotográfica tendo em vista o trabalho da artista Helena Almeida e teria de haver interação entre o corpo/ação, corpo/ausência/presença, corpo/forma/objeto e corpo/espço. As imagens foram pensadas com base numa ação/ausência/espço de modo a que pudessem ser exploradas plasticamente a relação entre corpo/ação. Os alunos tiraram as fotografias e nesta primeira aula foram explorar a relação plástica entre a fotografia e os elementos plásticos a partir de uma relação de ausência /presença expressa na maneira como adicionavam elementos plásticos com tintas variadas (tintas acrílicas, pasteis, guache). Neste modo indiquei aos alunos que explorassem a plasticidade de uma forma expressiva e pessoal que se relacionasse intrinsecamente com o momento das fotos que tiraram, geralmente fotos de caráter segundo o modelo do autorretrato a realizarem uma ação. Os alunos escolheram a ação de esconder, acrescentar, tapar a visão, ou gestos quotidianos como vestir um casaco transformado em mancha de tinta, aludindo ao tema da artista Helena Almeida e da sua relação com o espaço, e presença/ausência. Nesta aula recorri á corrente expressivo-psicanalítica de modo aos alunos explorarem o seu lado pessoal e criativo nas sequencias fotográficas.

- Aula nº3 4/12/2018

Nesta terceira aula teve a duração de 3 horas (180 minutos) e continuei a explorar os modos de exploração pessoal e criativa dos alunos nas sequencias fotográficas baseando-me na corrente da educação artística expressivo-psicanalítica. Os alunos tiveram algumas dificuldades em descobrir o seu modo pessoal de trabalharem plasticamente as fotografias e não estarem muito a seguir a obra da Helena Almeida para que o trabalho não fosse uma mera copia da artista, incentivei-os a explorarem os seus atos mais pessoais e que se baseassem nos seus quotidianos como por exemplo uma aluna que se baseou no ato de vestir um casaco, ou noutra



aluna que fazia uma sequencia de tirar um adesivo da boca. Também houve uma outra aluna que realizou o trabalho a surgir uma espécie de bola da sua boca e assim a explorar a relação entre o invisível e um objeto de ação. Nas ações quotidianas que os alunos trabalharam houve uma aluna que explorou a relação com a dança e a luz, realizando composições plásticas muito interessantes com uma boa dinâmica entre ação e plasticidade. Trabalhei com os alunos modos de fazer plásticos que explorassem as texturas, a composição e o seu equilíbrio, e a explorar as características dos materiais que estavam a utilizar. Esta aula foi essencialmente prática e assim se conseguiram melhores resultados para a concretização dos trabalhos. Os alunos gostaram bastante da atividade e sentiram-se realizados com a mesma, tendo-se sentido uma progressão no trabalho plástico ao longo das aulas práticas.

#### - Aula nº 4 11/12/2018

Esta foi a ultima aula de exploração do trabalho plástico dos alunos. Trabalhei sempre com 1 turno de alunos, 10 alunos no total durante 3 horas (180 minutos)

Esta aula de finalização os alunos conseguiram concretizar o projeto do Espaço Habitado finalizando plasticamente as sequências de fotografias dos trabalhos. Os alunos acabaram a exploração plástica das sequências fotográficas apresentando no geral bons resultados. Utilizaram tintas acrílicas e pasteis para as suas explorações plásticas. Os trabalhos foram depois compilados em portfolios a serem apresentados a mim e a professora cooperante para avaliação.

#### Aula nº 5 13/12/2018

Esta aula teve a duração de 3 horas (180 minutos) e foi realizada a avaliação e apresentação dos trabalhos à turma e a mim e à professora cooperante. Os alunos expuseram os seus trabalhos e apresentaram os mesmos explicando as razões que os levaram a concretizar o trabalho. Esta mostra proporcionou um debate que fez surgir várias opiniões entre todos os elementos da turma. Este momento foi crucial, uma vez que os alunos deram conta das semelhanças e dissemelhanças entre todos os trabalhos. Houve uns que ficaram mais próximos do trabalho da artista Helena Almeida e houve outros que se aproximaram mais dos seus quotidianos a serem

apresentados sobre a forma de portfolio em pdf. Depois foi feita a avaliação dos trabalhos onde foi realizada antes uma auto-avaliação dos alunos acerca dos mesmos. Esta avaliação foi coordenada pela professora cooperante Graça Vale.



Fig.12- Trabalho de uma aluna: Espaço Habitado



Fig.13- Trabalho de uma aluna: Espaço Habitado



Fig. 14- Trabalho de uma aluna: Espaço Habitado



Fig.15- Processo de trabalho de uma aluna.



Fig.16- Trabalho de uma aluna: Espaço Habitado



Fig.17 Trabalho de uma aluna Espaço Habitado

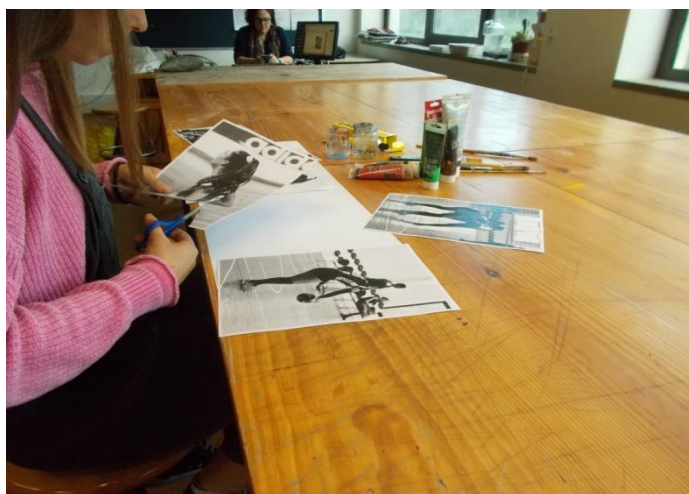


Fig18- Processo de trabalho dos alunos



Fig.19- Trabalho de uma aluna: Espaço Habitado





Fig.20 - Trabalho de uma aluna Espaço Habitado



Fig.21- Trabalho de uma aluna :Espaço Habitado



Fig.22 Processo de trabalho dos alunos.

Foi dada num período de 4 horas ( 240 minutos) com o primeiro turno 10 alunos.

Na primeira hora foram dados uma parte de mostra de dispositivos de vários artistas para os alunos terem como exemplos para os seus trabalhos. Foram mostradas obras de Andy Warhol, Marcel Duchamp, Nan Goldin e Sophie Calle e Dadaísmo como alguns exemplos como trabalharam estes artistas na sua exploração do quotidiano.

Nas outras horas foi dado um exercício de fotomontagem e exploração plástica para os alunos trabalharem os seus quotidianos. Tinham sido pedidas previamente que fossem tiradas fotografias a preto a branco sobre os seus quotidianos e que trouxessem para a aula. Todos os alunos participaram ativamente neste processo tirando as fotografias e trazendo para a aula.

Uma das principais dificuldades do processo foi a seleção dos recortes e realizar a composição plástica. Mas com a ajuda dos dispositivos dos artistas mostrados na aula os alunos conseguiram superar as dificuldades apoiando-se em técnicas de recortes e fotomontagem do dadaísmo.

Os alunos fizeram composições utilizando vários elementos das fotografias tiradas : prédios, paisagens por onde passam habitualmente, paisagens urbanas conhecidas, ações quotidianas como mostrar o seu quarto, a casa onde habitam, o seu animal de estimação, colocar roupa a lavar, fotos de viagens quotidianas que fizeram nas férias, estes foram os universos explorados pelos alunos. Também exploraram diversos momentos do seu quotidiano, como o estar em casa, e os seus espaços pessoais, e também uma forte exploração do ambiente que os rodeia no seu quotidiano. Houve uma aluna que explorou atividades do seu dia-a-dia como fazer desporto na área do basquetebol.

Foi desenvolvido todo este processo da fotomontagem num trabalho a pares onde os alunos mostraram bastante cooperação.

No geral o exercício foi bem conseguido tendo os alunos concretizado sem grandes dificuldades. Apoiaram-se nos trabalhos dos dadaístas na construção da fotomontagem e na exposição da intimidade patente nos trabalhos da Nan Goldin.

O resultado foi homogéneo tendo os alunos consigo fazer composições

equilibradas onde o processo de trabalho foi muito satisfatório, e onde os alunos trabalharam empenhados e demonstraram imensa criatividade na execução dos trabalhos.

Nas fotomontagens realizou-se o caráter urbano e pessoal e intimista das fotografias tiradas tendo uma boa fusão entre universos urbanos do cotidiano e universos mais pessoais.

Plasticamente os alunos procuraram intervir nas colagens de modo a fazerem composições com linhas paralelas e oblíquas respeitando a harmonia nas composições. Usaram a tinta e o pastel de modo expressivo, plástico e criativo. A tinta serviu para criarem paisagens plásticas em torno das composições e assim mesclarem e intervirem nas fotografias enriquecendo as fotomontagens e os seus trabalhos.

No final da aula foi feito um questionário de autoavaliação sobre este trabalho com os alunos, e também avaliei os trabalhos e dei as notas.

No geral os alunos ficaram bastante satisfeitos com o trabalho, tendo alguns pedido se haveria mais tempo para o terminar.

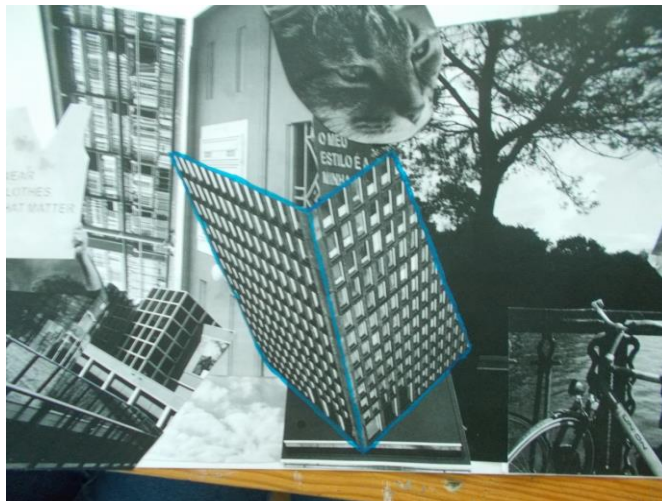


Fig.23- Trabalho de alunas: Quotidiano



Fig. 24- Trabalho de alunos :Quotidiano



Fig.25- Trabalho de alunas: Quotidiano



Fig.26- Trabalho de alunas Quotidia





Fig.27- Processo de trabalho dos alunos



Fig.28- Trabalho de alunas: Quotidiano



Fig.29 Processo de trabalho dos alunos em sala de aula.



Fig.30 Trabalho de alunos: Quotidiano



Fig.31- Trabalho de alunos: Quotidiano



Fig.32 Processo de trabalho dos alunos em sala de aula.



Fig. 33 Processo de trabalho de uma aluna em sala de aula.

### 5.3- Avaliação dos trabalhos dos alunos

Segundo Santos (2003) a avaliação é uma forma particular de abordar, conhecer e compreender um determinado fenómeno, neste caso educacional (Mateo, 2000) . É uma forma particular de relação com certos fenómenos em função de um determinado propósito, pessoal ou social . Esta relação passa essencialmente pela recolha, análise e interpretação de dados para uma tomada de decisão sobre o valor desses dados, tendo em conta a razão de ser da avaliação e das suas finalidades Santos (2003)

A avaliação neste trabalho dos alunos deu-se em duas fases: a fase do trabalho do Espaço Habitado um quotidiano e a fase dos trabalhos do quotidiano na arte dos alunos a qual desenvolvi numa aula em Abril.

Utilizou-se a avaliação formativa, segundo Santos o núcleo central da

distinção entre a avaliação formativa e sumativa está no seu propósito, no uso a dar às evidências recolhidas: A mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa se for usada para apoiar a aprendizagem. E foi nesse sentido que avaliação foi feita para apoiar a aprendizagem dos alunos.

Os critérios de avaliação utilizados foram os seguintes :

Conhecimento adquirido – criatividade e sentido das ideias... 40 %

Qualidade estética e técnica , 20% para a qualidade estética e 20% para a qualidade técnica e atitudes e valores ( empenho, cooperação, solidariedade, sociabilidade, respeito) 20% .

O conhecimento adquirido foi avaliado segundo os parâmetros de avaliação criatividade e sentido das ideias.

A criatividade em sala de aula no ensino define-se segundo Torrance (1974) citado por Santos (2003) um processo de se tornar sensível aos problemas, procurando soluções fazendo previsões ou formulando hipóteses para as deficiências e possivelmente modificando-as e reatando-as e finalmente comunicando o resultado. Entende-se a criatividade como uma capacidade que todas as pessoas tem, o qual é possível ser desenvolvido e estimulado. Segundo Welsh (1980) a criatividade é o processo de gerar produtos únicos, novos, pela transformação de produtos já existentes. A criatividade realiza-se com a produtividade em relação a ideias, invenções, fertilidade intelectual e imaginação. A motivação também é muito importante para a criatividade pois leva as pessoas a terem prazer no que estão a fazer , permite-lhes envolverem-se e explorarem todas as suas capacidades segundo Amabile (1991). Os indivíduos podem adquirir e aprender a usar métodos e técnicas que aumentem a possibilidade de aumentar o potencial criativo, desenvolvendo e praticando capacidades que os ajudarão a usar a criatividade que possuem. E foi neste sentido que durante as aulas foram dadas técnicas e métodos como o uso da fotomontagem, a procura de expressão pessoal, e a mostra de imagens de obras de arte contemporânea para que os alunos pudessem ter motivação e desenvolver e potenciar a sua criatividade.

Assim avaliei os alunos segundo os critérios de avaliação da sua criatividade segundo os quais os alunos apresentam informações/ desenhos detalhados ou se tinham ideias a partir de conhecimentos que tinham adquirido em situações prévias e se conseguiam desenvolver uma ideia plasticamente de maneira inovadora,

capacidade de propor soluções próprias, a demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objetos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada, e da qualidade dos trabalhos práticos desenvolvidos.

Na avaliação da criatividade houve um amplo conjunto de registos/ideias, observações e opiniões apropriadas. As intenções dos alunos são óbvias, mostram persistência e combina alguma informação de acordo com as intenções. Os alunos apresentaram bastante desenhos detalhados e tiveram ideias plasticamente inovadoras demonstrando capacidade de invenção criativa aplicada a imagens e formas desenvolvendo uma expressividade gráfica personalizada onde atingiram bem os objetivos. Houve uma aluna que se distinguiu atingido muito bem os objetivos onde teve excelente conjunto de registos/ideias e observações apropriadas ao trabalho com reflexões pessoais. As intenções estão claramente apresentadas.

Aborda vários temas e problemas segundo várias perspetivas e desenvolve-os articulando e combinando informação coligida com as suas ideias criativas.

No parâmetro da avaliação o sentido das ideias define-se por articulação dos conhecimentos adquiridos e uma conciliação entre os processos próprios dos alunos e processos adquiridos a partir dos artistas visionados. O sentido das ideias define-se pelo pensamento complexo das ideias que os alunos possam ter para realizar o seu trabalho, e se essas ideias foram desenvolvidas para articular um pensamento estruturado e coerente. O sentido das ideias implica pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências e ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.

Assim foram avaliados segundo os critérios de avaliação, os conhecimentos adquiridos entre os processos próprios dos alunos e dos processos adquiridos a partir dos artistas visionados, o pensamento e as suas ideias tinham atingido um pensamento estruturado, complexo e coerente e em profundidade. De modo geral os alunos atingiram bem os objetivos em ambos os trabalhos realizando um nível de ideias bem estruturado e coerente com opinião formada. Os alunos tiveram um bom nível de conhecimento adquirido a partir dos seus processos próprios adquiridos anteriormente e dos processos a partir dos artistas visionados e conseguiram formular

um bom nível de ideias de modo abrangente.

Outro parâmetro de avaliação utilizado foi a qualidade estética dos trabalhos dos alunos. A qualidade estética define-se pela capacidade de apreciação e avaliação estética de formas visuais requerendo coerência e harmonia das formas e composição nos trabalhos. A qualidade estética ensina-se pela valorização estética e da consciência diacrónica das artes visuais, assente no conhecimento/reconhecimento de obras relevantes. Nesse sentido foram dados aos alunos mostras de artistas como a de Helena Almeida e vários artistas contemporâneos para que lhes fosse despertado e sensibilizado a vertente estética para que pudessem depois aplicar aos seus trabalhos.

Como critérios de avaliação utilizou-se a capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de produtos das artes plásticas, acompanhada de uma consciência dos principais aspetos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado, onde os alunos ganham a capacidade de perceberem o valor estético das experimentações e criações, a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.

Assim dentro deste campo as criações dos trabalhos dos alunos em ambos os trabalhos do Quotidiano na arte foram bem realizadas conseguindo um bom nível de qualidade estética, tendo um bom domínio da apreciação estética das obras de arte e aplicação de princípios estéticos na execução dos trabalhos apresentados. Os trabalhos revelaram um bom domínio da estrutura da composição e uma boa apresentação em termos da coerência e harmonia das formas visuais.

O outro parâmetro avaliado foi a qualidade técnica dos trabalhos apresentados. Por qualidade técnica entende-se o domínio de uma diversidade de suportes (papel, tintas diversas), em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades e também o domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações.

Aos alunos foram dadas diversas técnicas de utilização da fotomontagem e realização plástica em diferentes materiais (tintas acrílicas, guache, pasteis) para que estes pudessem desenvolver e criar os seus trabalhos.

Assim foram avaliados segundo os critérios de avaliação de domínio da utilização correta e expressiva de diferentes materiais e técnicas, capacidade de executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia e a intenção expressa;

Os alunos obtiveram em ambos os trabalhos do Quotidiano na arte bons resultados na qualidade técnica demonstrando uma boa capacidade de adequar as técnicas utilizadas e os materiais às suas ideias de trabalho. Utilizaram bastante bem as técnicas de fotomontagem e técnicas materiais de utilização de tintas acrílicas, guaches e pastéis obtendo resultados expressivos e pessoais.

No campo das atitudes todos os alunos mostraram bons resultados na cooperação, sociabilidade e empenho. No geral os trabalhos foram bem desempenhados com empenho por parte dos alunos tendo estes alguma dificuldade em se confrontar com a obra de Helena Almeida e não ficarem como mera cópia do trabalho da artista. Mas no geral as composições tiveram um bom resultado. No geral os alunos ficaram satisfeitos com a proposta e reconheceram-se no trabalho.

Os instrumentos de avaliação definidos na planificação são o portfólio, o trabalho final, e os questionários de autoavaliação. O portfólio e os trabalhos finais é um instrumento de avaliação formativa contendo todo o processo de trabalho: os exercícios 1 e 2, os esboços ou ensaios realizados antes da concretização dos exercícios, os registos gráficos realizados para o desenvolvimento da ideia final, esboços, esquemas de montagem, etc. Os questionários de autoavaliação são de carácter qualitativo.

Para se ter uma aprendizagem mais efetiva da parte dos alunos há que acompanhar o processo da avaliação dando feedbacks aos alunos antes da avaliação final e explicitar os critérios de avaliação . Segundo Santos (2003)

Posteriormente, dar feedback aos trabalhos produzidos numa primeira fase, tendo em conta os critérios acordados, é outra oportunidade a não perder . Recorrer à coavaliação entre pares e à autoavaliação, confrontando as apreciações feitas por outros alunos com as suas próprias poderão ser outras estratégias possíveis para ajudar à apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos

Também foram dadas oportunidades aos alunos de se autoavaliarem antes e



depois do trabalho realizado tendo sido feitos questionários que irei analisar. Os alunos no geral foi bem correspondida a avaliação das professoras com a sua autoavaliação, tendo reconhecido que obtiveram bons resultados.

Durante o processo de avaliação contínua dos trabalhos fui dando feedback aos alunos sobre a sua produção artística dando hipótese de os alunos melhorarem o trabalho proposto.

Todos os alunos realizaram com empenho o trabalho proposto tendo uma média de 15 valores no trabalho do Espaço Habitado e uma média de 16 valores no trabalho do quotidiano na arte .

No trabalho do Espaço Habitado houve 3 alunos com notas de 15 valores e outros 4 com notas de 16 valores , sendo uma aluna distinguida com notas de 19 valores e outra aluna com 12 valores fato que a condicionou de não ter entregado o trabalho no prazo estipulado.

Houve uma aluna que se distinguiu atingido muito bem os objetivos com uma nota de 19 valores onde teve excelente conjunto de registos/ideias e observações apropriadas ao trabalho com reflexões pessoais. As intenções estão claramente apresentadas.

Aborda vários temas e problemas segundo várias perspetivas e desenvolve-os articulando e combinando informação coligida com as suas ideias criativas.

No trabalho do quotidiano na arte os alunos foram avaliados segundo os mesmos critérios e obtiveram uma media de 16 valores nos trabalhos. Quatro alunos tiveram notas de 16 valores Os outros restantes alunos, 3 alunos tiveram 16 e outros 3 tiveram 17 valores pois os seus trabalhos resultaram de uma grande qualidade estética e melhoramentos técnicos há medida que iam desenvolvendo o trabalho. Os alunos no geral receberam bem os aconselhamentos de melhoramento estético e técnico das composições. No campo das atitudes os alunos tiveram bons resultados sendo nítido o envolvimento no trabalho a pares e a cooperação mantida a nível das ideias a desenvolver no trabalho.

Não houve conflitos no trabalho e este decorreu da melhor forma. Os alunos estavam motivados e apareceram sempre com os matérias na aula, sendo que a concretização final foi muito bem sucedida.



## **5.4. Análise dos resultados**

### **5 – Análise dos questionários**

#### **5.4.1 – Questionário 1 – Avaliação da visita á Gulbenkian- o cotidiano na arte**

Neste capítulo irei analisar e interpretar os dados recolhidos em 3 questionários que fiz á turma em que se deu a prática supervisionada. Para tal irei me servir dos métodos de Stake (1999) assinalando que realizei uma abordagem qualitativa dos resultados. Segundo Stake (1999) os modelos qualitativos fazem com que o investigador esteja no trabalho de campo, faça a sua observação, emita juízos de valor e que analise.

Os estudos de casos têm as características da investigação qualitativa. O estudo de caso organiza-se segundo as etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos. Este estudo de caso é a turma do 12ºano de Oficina de Artes e para além de analisar os resultados irei também fazer algumas conclusões.

Irei analisar o 1º turno de 10 alunos da turma de Oficina de Artes com a qual trabalhei na prática pedagógica.

O primeiro questionário foi realizado depois da visita á Gulbenkian introduzida na minha prática pedagógica e com o tema deste relatório- O cotidiano na arte .

Com este questionário procurei indagar se os alunos tinham pontos positivos e negativos relativamente á sua experiência da visita e qual a relação da visita com o trabalho desenvolvido em Oficina de Artes , o trabalho o Espaço Habitado –um cotidiano, e o trabalho do cotidiano na arte que introduzi mais tarde.

A primeira pergunta era sobre os pontos negativos ou positivos da visita de estudo.

9/10 alunos responderam que em geral a visita tinha sido muito positiva sem pontos negativos , tinha sido dinâmica, tinham gostado muito da guia, a Sílvia Moreira que orientou a visita, e que tinha contribuído para aumentar o seu conhecimento sobre obras de arte contemporâneas, e que tinha sido muito enriquecedora para desenvolverem novas ideias para os seus projetos. 1 /10 alunos só

salientou um aspeto negativo, que a visita tivesse durado mais tempo pois queria ver mais obras de arte e durante a visita só se viu quatro obras.

Na segunda questão perguntou-se qual era a obra que os alunos se tinham identificado mais e porquê.

9/10 alunos identificaram-se com a obra de Helena Almeida devido á sua força de expressão e movimento e intimidade exposta na obra. Também é natural que se identificassem com esta artista pois a obra a ser trabalhada no trabalho o Espaço Habitado-um quotidiano era a obra de Helena Almeida .

10/10 alunos também se identificaram fortemente com a obra YES, saying NO de Rui Toscano, pois a obra exprimia uma contradição entre o sim e não e constituir um contraste expressivo acentuado que deixou os alunos a refletir interpretando de maneiras diferentes, e era muito apelativa devido á sua instalação com rádios musicais. Os rádios também representaram para os alunos as ações encorajadas falsamente nas ações que nos encorajam pensando no falhanço.

1/10 alunos identificou-se com a obra Slogan de Emilia Nadal pois para a aluna continha significados muito poderosos que confrontam a sociedade com o consumismo e a contradição nos dias de hoje.

A ultima pergunta era qual foi a relação destas obras com o trabalho desenvolvido em Oficina de Artes, o trabalho do Espaço Habitado- um quotidiano.

6/10 alunos respondeu que a relação das obras com o trabalho desenvolvido em Oficina de artes estava relacionado com o adquirem mais conhecimento sobre arte contemporânea de modo a que pudessem fazer as suas obras na disciplina. Desenvolveu a capacidade de criarem algo diferente e a pensarem em transmitir o que vêem e como são como pessoas e estudantes de arte. Os alunos também consideram que a visita desenvolveu o pensamento critico e serviu de exemplo para depois trabalharem na disciplina com materiais, utilizando a composição e o formato.

2/10 alunos responderam que as obras que viram no museu ajudava-os a trabalhar melhor a temática do quotidiano (que era o tema da visita) . As obras trabalhavam o quotidiano na medida em que os alunos as consideraram como exemplo para trabalharem o seu próprio quotidiano nos objetos artísticos que iriam produzir.

2/10 dos alunos responderam que o trabalho da Helena Almeida visitado na exposição os ia influenciar na produção do trabalho em aula. Especialmente no uso da cor azul e no modo expressivo e de relação com o movimento patente nas

fotografias.

Como análise deste questionário posso concluir que a visita de estudo teve bastante sucesso e contribui bastante para o conhecimento dos alunos sobre arte contemporânea, fato que se traduz talvez no pouco acesso que os alunos possam ter aos museus e que visitas como estas deviam ser frequentemente realizadas. Só com mais conhecimento das obras de arte contemporâneas é que os alunos podem ter uma visão mais enriquecedora para melhor construírem os seus trabalhos. Quanto á temática do quotidiano ficou mais ou menos patente nos alunos o trabalho a desenvolver na disciplina. Só dois alunos é que responderam que os influenciou no seu trabalho a desenvolver mas atribuo o fato a aos alunos terem dado prioridade ao conhecimento das obras de arte contemporânea em primeiro lugar. Quanto á influência da artista Helena Almeida 2 alunos responderam que o trabalho lhes iria transmitir formas de trabalharem o seu projeto. Logo terem visto a obra da Helena Almeida foi bastante importante para os alunos conseguirem ter um exemplo onde se basear para a concretização do trabalho.

#### **5.4.2. Questionário 2 - Preparação para a aula o Quotidiano na arte**

Neste questionário procurou aferir-se se os alunos tinham hábitos de se relacionarem e observarem o seu quotidiano, que artistas se relacionavam com o quotidiano e como fariam uma obra inspirada nos seus quotidianos. Foi um questionário prévio á execução da atividade em aula – O quotidiano na arte.

Na primeira pergunta era questionado se os alunos tinham hábitos de observar os seus quotidianos, o que lhes despertava mais interesse e curiosidade e se costumavam registar (desenhar ou fotografar).

10/10 alunos responderam que costumavam observar o que os rodeia, sempre com atenção. Que costumavam observar animais e pessoas e tinham interesse sobre as suas atividades quotidianas. Também costumavam achar interessante os lugares na rua, centros comerciais, parques e imaginar como será a vida das pessoas. Costumam também observar esses quotidianos quando andam na rua ou no percurso

casa/escola.

4/10 alunos costumam ter hábitos de desenhar ou fotografar aspetos do quotidiano que lhes revele interesse.

6/10 alunos costumam observar mas não fazem qualquer tipo de registo.

Na segunda pergunta era sobre se os alunos conheciam artistas que trabalhassem o quotidiano.

7/10 alunos responderam positivamente e escreveram alguns artistas que trabalhavam o quotidiano, alguns desses artistas foram os visitados na exposição. Os alunos falaram na Helena Almeida nos seus quotidianos de movimento e ação, Pedro Valdez Cardoso nas suas críticas e reflexões sobre o quotidiano, Bordalo II nos seus grafities, e a artistas Joana Vasconcelos que trabalha com objetos comuns do quotidiano.

3/10 alunos não responderam á pergunta não mostrando qualquer conhecimento nesta área.

A terceira pergunta era como elaborar uma obra sobre o quotidiano e o que gostarias de explorar.

9/10 alunos respondeu positivamente á questão de várias formas: dizendo que gostariam de explorar a relação entre pessoas, de famílias de forma metafórica; outras duas alunas responderam que utilizariam o ambiente e poluição como tema de reflexão sendo que é um problema global e quotidiano e que as preocupa. Outros 7 alunos responderam que utilizariam a matéria das suas rotinas e vida quotidiana como tema do trabalho como gostar de uma comida, falar com um amigo, os pequenos momentos do dia-a-dia.

1/10 alunos não responderam á pergunta tendo mostrado falta de interesse e motivação para falar sobre o tema.

Como análise e conclusão deste questionário aferi que a maioria dos alunos está atento ao seu quotidiano, aos caminhos que fazem nas suas rotinas e que tem grande habito de observação desse quotidiano. Quanto ao registo desse quotidiano a maioria dos alunos não tem qualquer habito de registá-lo. Apenas 4 alunos responderam que tem habito de registrar, o que se pode traduzir nalguma passividade dos alunos face ás suas atividades do dia-a-dia e sendo ainda notória a pouca importância que dão ao registo dos seus quotidianos.

Uma boa percentagem dos alunos respondeu positivamente ao relacionarem artistas á temática do quotidiano, o que se traduz que a visita de estudo e o seu

conhecimento sobre arte contemporânea é positivo, embora não seja muito satisfatório pois 4 alunos não revelam qualquer conhecimento o que será um importante fato na falta de literacia visual.

Quanto aos trabalhos que os alunos pensam desenvolver com a temática do cotidiano revelam que a maioria dos alunos revela interesse sobre a temática e que este se traduz pela exploração dos seus momentos mais rotineiros e no que isto tem de interessante nas suas vidas , revelando que querem trabalhar aspetos mais pessoais ou intimistas como a relação entre pares e a família, e que o tema do cotidiano se revela importante por explorar aspetos fundamentais das vidas dos jovens e contribuir para a reflexão e interiorização do mundo que os rodeia e das suas relações. Isso também se transmite nas preocupações ambientais que a temática do cotidiano lhes sugeriu e despertou. Ou seja ao introduzir esta temática os jovens ficam mais atentos e preocupados com aspeto social e humanitário que é necessário para o desenvolvimento pleno das suas consciências como cidadãos.

#### **5.4.3. Questionário 3 – Auto-avaliação sobre o trabalho em aula – O cotidiano na arte**

Com este questionário quis aferir como se realizou a atividade em sala de aula sobre o cotidiano na arte, os aspetos mais importantes positivos e negativos da atividade e como os alunos avaliam o seu trabalho. Também foi importante saber que opinião e conselho dariam para fazer a atividade pois isso contribui para a minha forma de avaliar junto dos alunos a minha atividade.

A primeira pergunta era sobre o que os alunos pensavam sobre a atividade do cotidiano na arte e recolher as suas opiniões.

9/10 alunos responderam positivamente á questão dizendo que foi uma maneira divertida e original de trabalharem um tema que não é usual. Que puderam colocar as suas habilidades artísticas em prática e realizar trabalhos com liberdade artística que os permitiu expressar com cores, formas e imagens. Também responderam que o cotidiano era um tema importante pois podiam basear-se em experiências pessoais e do seu conhecimento para realizarem um trabalho artístico.

1/10 alunos respondeu que o trabalho era pouco complexo para uma turma de 12 ºano, mas que gostou e achou engraçado trabalhar a fotomontagem.

Na avaliação do seu processo de trabalho e resultado final 10/10 alunos avaliaram como sendo bom e estando bastante satisfeitos com o resultado final. A junção das tintas á fotomontagem também resultou bem na parte do processo plástico. Os alunos acharam a fotomontagem interessante e engraçada, onde as ideias iam fluindo com rapidez e eficácia , e também gostaram bastante das composições finais. Também consideram que conseguiram ultrapassar os desafios da atividade com criatividade e com resultados esteticamente agradáveis.

Quanto as aspetos positivos da atividade 4 /10 alunos salientaram que foi o trabalho em conjunto, a pares, cruzar as suas ideias com outra pessoa. Ainda entre 4/10 alunos salientaram que a parte mais positiva foi o estarem a trabalhar com fotografias da sua autoria, e que esse médium as agradava. 3/10 alunos responderam que o que mais lhes agradou foi a diversidade de materiais com que trabalharam na execução da atividade, nomeadamente o uso do pastel que não estão habituados a usar.

3/10 alunos responderam que uso da criatividade e espontaneidade foi o que mais gostaram na atividade e também que a atividade foi divertida.

Quanto ao aspeto menos positivo 5/10 dos alunos não tinham nada a apontar de negativo na atividade.

Já 3/10 alunos apontaram a falta de tempo para fazer a atividade como o aspeto menos positivo.

2/10 dos alunos tiveram alguma dificuldade em começar o trabalho da fotomontagem , e como começar a trabalhar a partir das fotografias.

Em relação á influência da visita de estudo nos trabalhos realizados e da mostra de obras de arte do powerpoint no inicio da atividade os alunos reagiram positivamente , em que 8/10 alunos responderam que se basearam nas obras que tinham visto na exposição e no powerpoint para realizarem os seus trabalhos e o seu estudo da arte no quotidiano, nomeadamente na técnica da assemblage patente nos trabalhos de Rui Viana e nas obras mostradas do dadaísmo.

2/10 alunos não responderam á pergunta presumindo que a visita, nem o powerpoint não teve influência nos seus trabalhos.

A última questão seria que conselho os alunos dariam á professora para realizar a atividade outra vez, e neste caso pedi a opinião mais pessoal dos alunos.

8/10 alunos responderam que tinha corrido tudo positivamente e não tinham nada a apontar.

2/10 alunos responderam que sugeriam fazer a visita de estudo mais perto da atividade para que fosse possível recordar a experiência e utiliza-la na realização do trabalho, e também que o powerpoint fosse mostrado antes de tirar as fotografias para que os alunos se pudessem basear nos exemplos.

Como análise e reflexão deste questionário sobre a minha atividade – O quotidiano na arte posso concluir que os resultados forma bastante positivos, a grande maioria dos alunos pensou que o tema do quotidiano era importante para o trabalharem plasticamente e gostaram de trabalhar o tema, com a fotografia e em conjunto, nomeadamente no trabalho a pares que proporcionou um trabalho em conjunto e colaborativo em termos de ideias e concretização plástica. A grande maioria dos alunos gostou e classificou como bom o resultado final. Os aspetos positivos incidiram no uso da criatividade, ser divertido realizar uma fotomontagem a pares, e uso das qualidades estéticas.

Quanto aos aspetos negativos o que mais preocupou os alunos vou a falta de tempo para realizar a atividade, uma vez que tiveram 3 horas para a realizar. Outro aspeto menos positivo foi o fato de 2 alunas terem dificuldade em começar a fotomontagem, fato que foi facilmente superado pois ajudei-as na realização das suas composições.

Em relação á visita de estudo e à apresentação em PowerPoint mostrado na aula e ao seu papel na atividade penso que foi importante tê-la realizado e influenciou positivamente os alunos nos seus trabalhos. A maioria dos alunos recordava-se da visita e influenciou-se nos trabalhos da exposição e da mostra de artista do powerpoint, que foi um exemplo como a cultura visual pode ser ensinada aos estudantes na vida escolar e pode influenciar os seus trabalhos.

Quanto as observações finais sobre o que devia mudar na atividade e que conselho dariam á professora a maioria dos alunos não tinha nada a apontar sendo que o balanço da atividade foi muito positivo. Em relação ás sugestões de mudar a visita para mais tarde perto da atividade penso que os alunos tiveram razão e que mudaria a visita para mais próximo. Em relação à apresentação em PowerPoint ser mostrado para antes da atividade pode ser uma boa sugestão pois os alunos teriam mais tempo para refletir sobre o trabalho dos artistas apresentados, no entanto não os quis influenciar como para fazerem copias dos seus trabalhos mas sim para lhes

servir de fonte de referências e inspiração para os seus trabalhos.

## 5.5. Conclusão

A unidade didática *O Quotidiano na Arte* foi lecionada numa turma de 12º ano de Oficina de Artes e visou proporcionar aos alunos a oportunidade explorar e refletir sobre os seus quotidianos, com vista à realização de um trabalho artístico.

O objetivo geral deste projeto foi promover a exploração criativa do quotidiano. Para tal, inicialmente, os alunos realizaram uma “visita à medida”, no Museu Calouste Gulbenkian, onde contactaram e se familiarizaram com obras de arte contemporânea que abordam esta temática. Seguidamente, foram motivados a prestar mais atenção à dimensão estética dos lugares e ações quotidianas, selecionando momentos do seu dia-a-dia para a realização de um trabalho artístico. As técnicas a que recorreram para materializar esse trabalho foram a fotomontagem e a *assemblage*, explorando plasticamente diversas tintas e materiais riscadores.

Um dos pontos valorizado pelos alunos e mencionado nos inquéritos (9/10) foi a visita de estudo ao Museu Calouste Gulbenkian, que contribuiu para que os alunos apreciassem as obras de arte ao vivo, relacionando-se com as mesmas de um modo diferente do que aconteceria através da visualização de imagens em sala de aula; e, a partir dessa experiência estética adquirissem conhecimento no domínio do tema a explorar, com ênfase para o trabalho de Helena Almeida (1934-2018), uma das artistas de referência na primeira fase do projeto, intitulada *O Quotidiano na Arte: Espaço Habitado*. Os alunos apropriaram-se bem da influência da obra desta artista, conjugando esforços na concretização de um trabalho plástico, que se movimentou entre o universo de Helena Almeida refletido, nas suas obras, e os seus universos pessoais e quotidianos.

Complementar à visita, a apresentação realizada em aula: *O Quotidiano na Arte*, que incluiu a visualização de imagens de obras sobre esta temática e o diálogo com os alunos, dotou-os de conhecimentos sobre arte contemporânea, alargando o seu leque de referências e motivando-os assim para o trabalho seguinte. Neste, tornou-se visível a conjugação entre os seus universos pessoais e os universos dos



artistas autores das obras visualizadas.

Uma das maiores dificuldades reveladas pelos alunos (2/10) nesta fase do projeto incidiu sobre como criar uma fotomontagem a partir de imagens fotográficas, situação que foi gradualmente superada com o apoio da professora em formação, que discutiu possibilidades e ofereceu sugestões aos alunos, nomeadamente no que respeita a desbloquear o começo do trabalho, através da aprendizagem de técnicas de fotomontagem e, mais tarde, no âmbito da elaboração de composições visuais, tanto a nível formal, como cromático.

A falta de tempo para realizar o trabalho foi outra das dificuldades mencionadas por alguns alunos (3/10).. Outros (2/10) sugeriram ainda que a visita de estudo deveria ter acontecido num momento mais próximo da aula. Se realizássemos esta atividade novamente, acrescentaríamos pelo menos mais uma aula à concretização plástica e procuraríamos aproximar a visita de estudo do início do projeto, em termos práticos.

Apesar destes aspetos, os alunos avaliaram positivamente o projeto implementado, aproximando-se este das suas expectativas.. Os alunos reviram-se no tipo de atividades desenvolvidas e, no geral, a apreciação dos trabalhos plásticos finais foi positiva.

Defendemos que os professores de artes devem proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar visitas de estudo que os levem a ver presencialmente obras de arte, incidindo, neste caso, na maneira como os artistas dão forma às ideias e utilizam o quotidiano para criar. Durante estas visitas podem ainda ser discutidos os elementos formais em consonância com as técnicas, materiais e os respetivos significados, não deixando assim de responder ao programa. Ao participar neste projeto, os alunos adquiriram novos conceitos artísticos, apreciaram obras de arte, conheceram espaços fora do âmbito escolar e assim, traduziram nos seus trabalhos sobre o quotidiano as recentes aprendizagens. Resumindo, neste projeto foram introduzidas ideias e imagens, que ajudaram os estudantes a descobrir, a selecionar, a combinar e a sintetizar, levando-os a pensar criticamente sobre os seus quotidianos e mundo que os rodeia.

Destacamos que o fator essencial no processo de ensino-aprendizagem é a criação de condições, na sala de aula, estimulantes para os alunos, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos e motivando-os na descoberta dos mesmos. Para tal, articulámos diferentes processos didáticos, tais como: a transmissão oral de

conhecimentos, a demonstração audiovisual (na exemplificação de apresentação em *PowerPoint*) e momentos de discussão de ideias, como o final da aula expositiva sobre a obra de Helena Almeida, em que os alunos debateram conceitos e opiniões sobre a mesma.

De acordo com a avaliação, evidencia-se que a agilização do pensamento criativo resultou numa estratégia didática eficaz, que se veio a refletir na produção artística dos trabalhos dos alunos. Concluímos, através da análise desta e da pesquisa sobre arte contemporânea (que explorasse o quotidiano) realizada previamente pelos alunos, que este projeto permitiu desenvolver competências criativas e imaginativas e procurou refletir sobre o imaginário do quotidiano dos alunos. A turma composta por um turno de 10 alunos obteve um resultado bastante positivo, não existindo nenhum aluno com classificação abaixo do Bom, nomeadamente do nível de 15 valores.

Conforme os paradigmas da Educação Artística (Efland, 1995), definidos na fundamentação deste relatório, reconhecemos a presença de duas vertentes educativas na nossa abordagem: a *formalista-cognitiva* e a *expressiva-psicanalítica*. Na primeira, salienta-se o contacto com as obras de arte, a aquisição de novos conceitos artísticos e o alargamento das referências do universo da cultura erudita. Nesta unidade, foram adquiridos conhecimentos específicos, no âmbito dos conteúdos pertencentes ao programa, relacionados com a compreensão de obras de arte, assumindo-se o professor um mediador entre o aluno e a linguagem visual. No segundo modelo, evidenciam-se características como o respeito pela individualidade e expressão pessoal, possibilitando que cada um realizasse um trabalho único.

Nesta unidade didática, procurámos realizar uma planificação bem estruturada. Foi transmitido aos alunos o que era solicitado e esperado em cada fase do projeto, explicando oralmente o enunciado e procurando responder às suas dúvidas e hesitações, com exemplos demonstrativos de trabalhos plásticos, nos quais foram destacadas questões de composição. A maioria dos alunos mostrou-se curiosa e atenta, respondeu bem à proposta de trabalho e considerou que esta contribuiu para expandir os horizontes sobre obras de arte e a sua articulação com lugares e ações do quotidiano pessoal e coletivo, transformando-os em projetos artísticos.

Procurou-se dar a conhecer e transmitir um ensino artístico de qualidade, com uma perspetiva transdisciplinar e usando a cultura visual como abordagem metodológica, que é uma ferramenta essencial na formação de futuros cidadãos mais

completos, informados e dotados de pensamento crítico.

As obras de arte apresentadas, da autoria de diversos artistas conceituados, desde Andy Warhol e Marcel Duchamp, a Nan Goldin e Sophie Calle inserem-se no universo da produção artística contemporânea, que consideramos extremamente importante integrar no contexto do ensino artístico. Através deste projeto os alunos aproximaram-se de um conhecimento transversal (comum a diferentes campos artísticos) e internacional (composto por autores de diferentes nacionalidades). A investigação realizada e apresentada aos alunos contextualiza este género de produção artística, tornando possível uma abordagem ao fenómeno da introdução do quotidiano nas obras de arte contemporâneas.

Com esta proposta didática contribuímos para a exploração pedagógica das relações entre quotidiano e arte e concluímos que esta constitui uma área onde é possível desenvolver a cultura visual e a maturidade criativa dos alunos.

## 5.6. Anexos

### 1- Planificação da Unidade Curricular e Didática de Oficina de Artes- O quotidiano na arte contemporânea

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
- conhecer e aprofundar o estudo das obras de arte contemporânea, nomeadamente do auto-retrato sobre o tema do quotidiano	- o quotidiano na arte contemporânea	Apresentação teórica dos conteúdos, mostra de imagens  - Mediação da conversa	Conversa sobre formas de quotidiano e arte contemporânea - Mostra de obras de vários artistas	- Computador e projetor em Powerpoint  -Internet	- Tintas várias acrílicas, recortes, cola, pasteis	Empenho e criatividade, expressão e autonomia.
- Desenvolver técnicas de desenho e pintura.	A fotografia e o auto-retrato no quotidiano; técnicas mistas e fotomontagem	Demonstração do exercício com exemplos de obras de artistas	Exercício 1- Faz um trabalho de auto-retrato utilizando a fotografia, a fotomontagem e a técnica mista.	Impressões das fotografias e recortes	Fotocópias e impressões	- Exercício 1
Desenvolver técnicas da fotografia e da fotomontagem e técnicas mistas		Orientação corretiva dos trabalhos	Continuação do exercício 1	Tintas variadas, pasteis, grafites.	Folhas brancas e computador	Empenho, criatividade, expressão e autonomia

Aprendizagem da observação e realização de auto-retratos		Observação dos trabalhos e conversa	- Apresentação dos trabalhos			Auto-avaliação em questionário aos alunos.

## Anexo 2 – Planos de aula – Plano de aula 1

Curso científico humanístico de artes visuais	Turma de 12º ano 12º 2ª Disciplina de Oficina de Artes	Aula 1 – Apresentação sobre a artista Helena Almeida
Objetivos :  - Dotar de conhecimentos sobre a arte contemporânea sobre a artista Helena Almeida - Dominar os conceitos estruturais da linguagem plástica e da sensibilização para a arte contemporânea	Recursos  Computador  Apresentação de powerpoint	Duração da aula : 50 minutos.
Atividades : Apresentação de powerpoint sobre a artista Helena Almeida  Conversa sobre a artista Helena Almeida	Avaliação:  Registo da participação e atitudes dos alunos na conversa sobre a artista Helena Almeida .	

## Plano de aula 2-

Curso científico humanístico de artes visuais	Turma de 12ºano 12º 2ª  Disciplina de Oficina de Artes	Aula 2 –  Início do trabalho plástico Espaço Habitado.
<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a fotomontagem como meio de expressão e interrogação</li> <li>- Usar modos próprios de expressão pessoal e de comunicação visual e conhecimento da obra da artista Helena Almeida , utilizando com eficácia os recursos materiais plásticos</li> <li>- Capacitar os alunos de desenvolvimento plástico incrementando capacidades de exploração, desenvolvimento de projetos.</li> <li>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes registos gráficos</li> <li>- Desenvolver a capacidade estética nos projetos.</li> </ul>	<p>Recursos :</p> <p>Fotocópias de fotografias Tintas variadas : acrílicos, guaches pasteis, tesoura cola</p>	<p>Duração da aula : 180 minutos</p>
<p>Atividades :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de um projeto plástico de várias fotomontagens a partir da obra de Helena Almeida e recorrendo ao universo pessoal de cada aluno</li> <li>- interação entre o corpo/ação, corpo/ausência/presença, corpo/forma/objeto e corpo/espço.</li> </ul>	<p>Atividades:</p> <p>Desenvolvimento dos primeiros exercícios, fotomontagens com intervenção plástica de vários materiais</p>	
Avaliação : Observação dos trabalhos realizados		

Registos das atitudes dos alunos		
----------------------------------	--	--

### Aula 3 –

Curso Científico Humanístico de Artes Visuais	Turma 12º ano 2ª Disciplina : Oficina de Artes	Aula 3- Desenvolvimento do projeto plástico Espaço Habitado
<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a fotomontagem como meio de expressão e interrogação</li> <li>- Usar modos próprios de expressão pessoal e de comunicação visual e conhecimento da obra da artista Helena Almeida , utilizando com eficácia os recursos materiais plásticos</li> <li>- Capacitar os alunos de desenvolvimento plástico incrementando capacidades de exploração, desenvolvimento de projetos.</li> <li>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes registos gráficos</li> <li>- Desenvolver a capacidade estética nos projetos.</li> </ul>	<p>Recursos :</p> <p>Papel A3</p> <p>Fotocópias</p> <p>Tintas acrílicas, pasteis, guache</p> <p>Tesoura cola</p>	Duração : 180 minutos
<p>Atividades :</p> <p>Exercícios :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento plástico das</li> </ul>		

<p>fotomontagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de técnicas da fotomontagem</li> <li>- A fotomontagem como recurso expressivo</li> <li>- Utilização de várias técnicas de uso de materiais plásticos.</li> </ul>		
<p>Avaliação :</p> <p>Observação dos trabalhos apresentados em curso</p> <p>Observação das atitudes dos alunos.</p>		

#### Aula 4 –

<p>Curso Científico Humanístico de Artes Visuais</p>	<p>Turma 12º 2º</p> <p>Disciplina de Oficina de Artes</p>	<p>Aula 4-</p> <p>Finalização dos projetos do trabalho Espaço Habitado</p>
<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a fotomontagem como meio de expressão e interrogação</li> <li>- Usar modos próprios de expressão pessoal e de comunicação visual e conhecimento da obra da artista Helena Almeida , utilizando com eficácia os recursos materiais plásticos</li> <li>- Capacitar os alunos de desenvolvimento plástico incrementando</li> </ul>	<p>Recursos :</p> <p>Papel A3</p> <p>Fotocópias</p> <p>Tintas acrílicas, pasteis, guache</p> <p>Tesoura cola</p>	<p>Duração : 180 minutos</p>



<p>capacidades de exploração, desenvolvimento de projetos.</p> <p>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes registos gráficos</p> <p>- Desenvolver a capacidade estética nos projetos.</p>		
<p>Atividades :</p> <p>Finalização dos exercícios, sequencia da fotomontagens inspirado na obra da artista Helena Almeida</p> <p>- Utilização de várias técnicas de uso de materiais plásticos.</p>		
<p>Avaliação :</p> <p>Observação dos trabalhos apresentados em curso</p> <p>Observação das atitudes dos alunos.</p>		

Aula 5 –

Curso Cientifico	Turma 12º ano 2º	Aula nº 5-
------------------	------------------	------------

Humanístico de Artes Visuais	Disciplina de Oficina de Artes	Avaliação dos projetos Espaço Habitado
<p><b>Objetivos :</b></p> <p>Avaliar os trabalhos dos alunos segundo os critérios de criatividade, Desenvolvimento das ideias, qualidade estética e qualidade técnica e atitudes.</p> <p>- Desenvolver competências no domínio da apresentação de trabalhos por parte dos alunos com fundamentação estética e técnica .</p> <p>- Desenvolver a capacidade estética nos projetos.</p>	<p><b>Recursos :</b></p> <p>Avaliação dos trabalhos dos alunos</p> <p>Powerpoint dos trabalhos dos alunos</p>	
<p><b>Atividades :</b></p> <p>Apresentação dos trabalhos por parte dos alunos do projeto Espaço Habitado</p> <p>- Avaliação dos trabalhos por parte das professoras</p>		
<p><b>Avaliação :</b></p> <p>Avaliação dos trabalhos finais dos alunos e da sua apresentação oral à turma.</p> <p>Avaliação das atitudes</p>		

Aula 6-

Curso Científico Humanístico de Artes Visuais	Turma 12ºano 2ª  Disciplina de Oficina de Artes	Aula 6- Realização do trabalho de fotomontagem com o tema o quotidiano na arte Auto-avaliação por parte dos alunos em questionário
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer e aprofundar o estudo das obras de arte contemporânea, nomeadamente do auto-retrato sobre o tema do quotidiano</li> <li>- Desenvolver técnicas de desenho e pintura.</li> <li>- Usar a fotomontagem como meio de expressão e interrogação</li> <li>- Capacitar os alunos de desenvolvimento plástico incrementando capacidades de exploração, desenvolvimento de projetos.</li> <li>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes registos gráficos</li> <li>- Desenvolver a capacidade estética nos projetos.</li> </ul>	<p>Recursos:</p> <p>Papel A3</p> <p>Fotocópias de fotografias tiradas pelos alunos</p> <p>Tintas acrílicas, pasteis, guache</p> <p>Tesoura cola</p> <p>Computador, powerpoint</p>	Duração : 180 minutos
Atividades :		

<p>1- Apresentação de powerpoint sobre artistas que exploram o cotidiano na sua arte</p> <p>2- Exercício de várias fotomontagens onde se explore o auto-retrato e a paisagem utilizando elementos do cotidiano dos alunos utilizando a fotografia, a fotomontagem e a técnica mista.</p>		
<p>Avaliação :</p> <p>Avaliação dos trabalhos dos alunos</p> <p>Auto-avaliação da atividade através de questionário aos alunos.</p>		

## **Anexo 2 – Enunciado do trabalho o cotidiano na arte**

Exercício 1- A arte contemporânea está repleta de obras de arte que focam o tema do cotidiano. Essa arte é repleta de pequenos gestos diários que constituem a formação da nossa identidade como pessoas e parte da sociedade onde vivemos. Na obra de Edward Hopper pinta-se a arquitetura e o cotidiano como se fossem cenas de um filme onde se retrata como poucos a alma americana e a vida na cidade.

Partindo de uma reflexão dos nossos gestos do cotidiano, inspirado nas nossas tarefas diárias, nos percursos que fazemos todos os dias, em atos como o comer, vestir, estar com amigos, durante a nossa vivência na cidade.

1- Faz um trabalho de auto-retrato utilizando a fotografia, a fotomontagem e a técnica mista, explorando técnicas de representação expressivas e rigorosas do espaço e das formas.

Podem incluir vários enquadramentos, escalas diferentes dos retratos, assim como, associar diferentes detalhes de paisagens associadas ao cotidiano na cidade. Devem explorar de forma criativa, materiais diversos exteriores à fotografia, assim como utilizar técnicas mistas sobre papel, tendo em vista novas soluções plásticas.

### **Anexo 3**

1- Questionário aos alunos sobre a visita de estudo á Gulbenkian

1. Descreve os pontos positivos ou negativos da visita à Gulbenkian.
2. Escolhe 2 obras da visita com as quais se identificaram e explicando o porquê.
3. Qual é a relação destas obras com o trabalho desenvolvido em Oficina de Artes

### **Anexo 4**

Questionario aos alunos Aula quotidiano

Questionário Quotidiano na Arte

Nome :

Turma

1- Costumas olhar/ver o que te rodeia no teu dia-a-dia? Em casa? No caminho para a escola? Na escola? Noutros lugares? O que desperta mais o teu interesse? O que é que te desperta maior curiosidade/fascínio para ti? Costumas desenhá-lo e/ou fotografá-lo e/ou registá-lo de alguma forma?

2- Conheces artistas que trabalhem o quotidiano? Como tema? Como recurso material? Quem? De que obras te recordas? Dá alguns exemplos.

3- Se elaborasses uma obra tua sobre o quotidiano, recorrendo a ele como ponto de partida, tema de reflexão ou simplesmente recurso material com potencialidades estéticas, o que gostarias de explorar e como ? Descreve

sucintamente

## **Anexo 5 Questionário aos alunos auto-avaliação Trabalho Quotidiano na arte**

Nome :

Nº

1- O que pensas sobre a atividade de trabalho quotidiano na arte dos alunos ?

2- Como avalias o teu processo de trabalho?

3- E o resultado final ?

4- Qual foi para ti a coisa mais positiva da atividade ?

5- E a coisa menos positiva ?

6- Qual foi o papel da visita de estudo à Gulbenkian e o uso do quotidiano

na arte no teu trabalho ?

7- Que conselho darias à professora para realizar esta atividade outra vez?

Muito Obrigado!

A professora estagiária Ana Patrícia Filipe





## Referências Bibliográficas :

AEVF, Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, Projeto Educativo, 2016/2018

Almeida, Gabriela Machado Ramos de, *As narrativas visuais de Nan Goldin*, *Fotografia, Arte e Cinema*, In <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/indez.php/mouseion> Canoas, n. 15, ago. 2013

Barkan, Manuel, Curriculum problems in Art Education, Pennsylvania: Penn State University, 1965

Baudelaire, Charles, *O pintor da vida moderna*, Editorial Nova Vega, Lisboa (2013)

Bogdan, Robert, Biklen, Sari (1992 [2ª ed.]). Qualitative research for education: na introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

Cabanne, Pierre (2001), *Marcel Duchamp: Engenheiro do Tempo Perdido*, Editora Perspetiva

Charréu, Leonardo, (2015) *Ensinar pela Cultura Visual: Relações possíveis entre educação e práticas contemporâneas da visualidade*. In VI Congresso Internacional de Educação Santa Maria (2015).

Charréu , Leonardo, (2003), *A Cultura Visual e as Novas Perspetivas Críticas para a Educação Visual* in Revista Aprender , Escola Superior de Educação de Portoalegre Maio( 2003)

Charréu, Leonardo, *Por uma epistemologia do ensino pela Cultura Visual*, In Revista Matéria Prima Vol.3, pag. 139-45 Maio( 2015)

Certau, Michel de, *A invenção do quotidiano-Artes de Fazer*, Editora Vozes, Petropolis (1998)

Clifford, J (1989) *The predicamento of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2001 [5ªed]). *Research Methods in Education*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Danto, Arthur C. (2005) , *A transfiguração do Lugar-comum*, Editora Cosac nayfi,

Efland, Arthur (1995). “Change in the Conceptions of Art Teaching”. In Neperud, Ronald W. (ed.) *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism*. Nova Iorque: Teachers College Press, pp. 25-40.

Efland, Arthur (1976) *The school art style : A functional analysis*, Studies on art education

Efland, Arthur D. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching Visual Arts*. New York: Teachers College Press.

Engel, Guido Irineu, *A Investigação-ação*, in *Investigação-ação: Noções básicas* organizado por Daniel Dinis da Costa, 2015

Francastel, Pierre, *O impressionismo*, Edições 70, Lisboa

FISCHER-LICHTE, E. *The transformative power of performance: a new aesthetics*. Londres: Taylor& Francis e-Library, 2008.

Freedmann, K (2000) *Teaching Visual culture*. New York: Teachers Collage Press

Freedman, Kerry, Stuhr, Patricia ( 2004) Curriculum Change for the 21 st Century: Visual Culture in Art Education. Handbook of Research and Policy in Art Education , Editado por Elliot W.Eisner, Michael D. Day.

Giroux, H (1992) Border crossings: Cultural workers and the politics of education. New York, London:Routledge

Gralik, Thais Paulina, *Cultura Visual: Rumo à Compreensão de Outros Universos no Ensino de Artes*, in Revista Nupeart, Volume 8, (2010)

Growe, Bernd (2004), *Edgar Degas*, Taschen Público

Gonçalves, Luisa, Alirio, Emilia, Programa de Oficina de Artes, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais 12 ºano, 2005

Gomes, Filipa, Rodrigues , Cristiana, Mendonça, Ricardo, *Helena Almeida, era uma vez uma mulher sem sombra*, Universidade de Belas Artes de Lisboa, Maio (2006)

Herrmann, Leticia, Kollross, Nicole, Fort, Monica, (2015) *A reinvenção do cotidiano e os mecanismos de desençaixe*, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVI , Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Joinville - SC

Hernandez, Fernando, (2005) *De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual ?* Revista Educação e Realidade Julho/Dezembro 2005

Lefébvre, Henri, (1969) *A vida quotidiana no mundo moderno*, Editora Ulisseia, (1969)

Liblik, Ana Maria Petraitis; Diaz, Marília, (2006) *A Avaliação em Artes Visuais no*

*Ensino Fundamental*, in Infop Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Universidade do Parana , Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante

Lima, Joice Rodrigues, *Os vestígios na obra de Sophie Calle como recurso ao ator*, In Atas do Congresso Internacional , Lisboa Março (2010)

Lowenfeld, Viktor. The nature of Creative activity, Experimental and comparative Studies of Visual na Non-visual Sources. London: Kegan Paul, Trench and Trubner, 1939

Machado, Filipe Cabacine Lopes, Fernandes, Talita Almeida, Michel de Certeau e Estudos Organizacionais : uma leitura do cenário brasileiro, Caderno de Administração, Maringá, v.25, n.2, jul-dez./2017

Manuel, Herschel T. Talent in drawing. An experimental study of the use of test to discover special ability. Bloomington, Public School, 1919

Martins, Simone R; Imbroisi, Margaret H, Dadaismo disponível em : <http://www.historiadasartes.com/artedadaismo/> Acesso em Agosto 2019

Martins, Vítor Manuel Tavares, *Para uma pedagogia da criatividade Propostas de trabalho*, Edições Asa, Julho de (2001)

Panofsky, Erwin ( 1989), *O significado nas Artes Visuais*, Editorial Presença

Rodrigues, António (2007) *Introdução ao Dadaismo: 3d – Os Dez Mandamentos Dada*, in As Artes Visuais e as outras Artes, As primeiras vanguardas, Ciências da Arte , Atas das Conferências , Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa 2007

Rushkoff, D (1994) Media vírus: Hidden agendas in popular culture. Sidney:

Random House

Santos, Leonor, (2002) O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação, Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico

Silva, Carolina Palma da , *A Cultura Visual na Educação Artística “ Entre Sila e Caribdes”* . Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes ,( 2010)

Strauss, Anselm, Corbin, Juliet, Basics Of Qualitative Research , Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory, Sage publications, 2014

Sousa, Alberto B., *Investigação em Educação*, Livros Horizonte, (2009)

Sousa, Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves, *A Formação dos professores de artes visuais em Portugal* Dissertação de Mestrado apresentado Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes , ( 2007)

Sousa, Ana , *Rocha de Sousa: de Artista a Professor, Pedagogo e Didata* In revista Convocarte nº 4 Setembro (2017)

Solso, R. (1997) Mind and brain sciences in the 21st century. Cambridge, MA: Mit Press

Stake, Robert E., *A arte da investigação com Estudos de caso*, Fundação Calouste Gulbenkian, (2007)

Tuckman, W. Bruce, *Manual de Investigação em Educação, Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*, Fundação Calouste Gulbenkian, (2012)

Yazan, Bedrettin, *Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake* In Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. (2016)

<https://webdelmaestrocmf.com> 2019